



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela Mafalda Pires Gaspar

## **Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO  
CURRICULAR

Trabalho efectuado sob a orientação da  
Doutora Ana Maria Carneiro Costa e Silva

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*À memória do meu avô que sempre sonhou  
que as netas voassem mais alto*

*Ao meu filho*



## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu filho, por todas as horas que abdicou da companhia da mãe, por todas as brincadeiras não realizadas, por todas as histórias não lidas, por todos os filmes não vistos, por todos os passeios não efectuados, por todas as idas ao parque que não existiram e, acima de tudo, por toda a força que me deu e por todas as palavras de incentivo, ânimo, coragem e força para não desistir.

Aos meus pais, por todos os ensinamentos que me transmitiram e por todos os incentivos que me deram para conquistar com êxito os meus objectivos, quer na minha vida pessoal, quer na minha vida profissional. A eles devo-lhes o que sou hoje e agradeço-lhes todas as horas que abdicaram da minha companhia e tomaram conta do meu filho para eu poder dedicar-me a este trabalho. Também lhes devo algumas das minhas características pessoais, como força de vontade, coragem e persistência.

A toda a minha família que acreditou em mim e sempre me apoiou e ajudou nas horas de maior desespero, dando-me palavras de conforto, força e coragem.

À minha Orientadora Doutora Ana Maria Costa e Silva agradeço toda a disponibilidade, ajuda, conselhos e apoio. Também lhe agradeço todas as palavras positivas e animadoras. Sem a minha Orientadora esta dissertação não seria realizada. Obrigada.

A todos os meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.



**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: USO DO PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**

**AUTORA:** Daniela Mafalda Pires Gaspar

**RESUMO:**

Ao longo das últimas décadas as ideias e as concepções em relação à educação pré-escolar sofreram alterações significativas.

Com as alterações da sociedade, as mudanças/transformações sociais e a entrada da mulher no mercado de trabalho fizeram com que a família começasse a sentir uma necessidade permanente de instituições onde os seus filhos/crianças pudessem ficar em segurança e recebessem os cuidados primordiais ao seu pleno desenvolvimento, ou seja, recebessem cuidados de higiene e saúde, alimentação, educação e formação. Tornou-se, então, necessário e urgente o recurso à educação pré-escolar, pois esta era a única que podia oferecer todos estes cuidados às crianças de tenra idade.

Por estas razões a educação pré-escolar conquistou um lugar de destaque no meio educativo o que fez com que fossem redigidos documentos oficiais, como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar entre outros que apoiavam os profissionais educativos e os ajudavam a planificar e a desenvolver a prática pedagógica.

Porém, e apesar da existência desses documentos, conceitos como o de currículo, avaliação e portfolio ainda hoje suscitam muitas dúvidas e certas divergências de opiniões entre os educadores de infância. Finalmente, debruçar-nos-emos sobre o conceito de portfolio que é um termo relativamente recente mas cada vez mais actual.

Assim, o objectivo deste trabalho será definir e explicitar de uma forma simples mas clara o que é o currículo na educação pré-escolar e como é que este poderá influenciar o educador e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Também será nossa intenção conceptualizar o conceito de avaliação na educação pré-escolar, bem como, identificar as principais práticas avaliativas utilizadas pelos educadores de infância para avaliarem as aprendizagens significativas adquiridas pelas crianças e o seu desenvolvimento.

Para tal, recorreremos a um estudo de tipo qualitativo, através da realização de entrevistas semi-directivas a educadores de infância de quatro instituições diferentes: duas da rede pública e duas da rede privada da educação pré-escolar.

Do estudo realizado, ressaltamos como principais conclusões que a avaliação actualmente é uma prática diária na educação pré-escolar. Através dela, os educadores observam a evolução das crianças e as suas necessidades. Também concluímos que os educadores recorrem a diferentes instrumentos de avaliação. No que diz respeito ao portfolio, poderemos dizer que, cada vez mais, os educadores recorrem a este instrumento de trabalho e de avaliação na sua prática pedagógica. Porém, a grande maioria dos entrevistados evidencia muitas dúvidas sobre a sua forma de elaboração/organização, bem como, quais os principais conteúdos que deve conter neste nível de ensino. Isto demonstra-nos que seria importante e necessário existir formação específica sobre este instrumento como meio de trabalhar e evidenciar as aprendizagens das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação pré-escolar; currículo; avaliação; portfolio





**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** CHILDREN'S EVALUATION ON PRE-SCHOOL EDUCATION: THE USE OF THE PORTFOLIO AS AN EVALUATION INSTRUMENT

**AUTORA:** Daniela Mafalda Pires Gaspar

**ABSTRACT:**

Through the last decades the ideas and conceptions related to pre-school education changed deeply.

Due to the society changes, social changes/transformations and the entrance of women in the work market, a permanent need of institutions where children could stay safely and receive the primary cares to their development, like hygiene and health cares, food and education has been started to feel by families. It became necessary and urgent the resort to pre-school education, since it was the only institution that could offer all of those cares to very young children.

For those reasons, pre-school education conquered a spot line in the educational environment, which leads to the production of official documents, like the Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar [Pre-school Education Board-Law], the Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [Pre-school Education Curricular Orientations] and others that support educational professionals and help them to plan and develop the pedagogical practice.

In spite of the existence of these documents, concepts like curriculum, assessment and portfolio still raises many doubts and divergent opinions between infant teachers.

Finally, we will focus on the concept of portfolio, that is a term relatively new, but more and more current.

Therefore, the main goal of this paper will be to define and explain in a simple and clear way what a pre-school curriculum is and how it can influence the teacher and, consequently, the process of education-learning.

There will be also our intention to conceptualize the assessment concept in pre-school education, as well as identify the main evaluative practices used by infant teachers to evaluate the significant learning acquired by children and their development.

In order of that, we have developed a qualitative type study, through the realization of semi-directed interviews to infant teachers of four different institutions: 2 from the public network and 2 from the private network of pre-school education.

The main conclusions taken from the study is that, nowadays, evaluation is an everyday practice in pre-school education. Through it, infant teachers monitor children evolution and their needs. We also conclude that infant teachers use different evaluation tools. About the portfolio, we can say that infant teachers use more and more this instrument of work and evaluation in their pedagogical practice. However, the great majority of the interviewed showed many doubts about their production/organization way, as well as what are the main contents that this level of education should include. This shows us that it would be important and necessary to have specific specialization about these instruments as a way of working and show children learning.

**KEY-WORDS:** pre-school education; curriculum; assessment; portfolio



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	v	
<b>RESUMO</b> .....	vii	
<b>ABSTRACT</b> .....	ix	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25	
<b>OBJECTIVOS DO ESTUDO</b> .....	27	
<b>ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO</b> .....	29	
 <b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO E NORMATIVO</b>		
<b>DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b> .....	31	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	31	
1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL:		
<b>OS PRINCIPAIS MARCOS LEGISLATIVOS</b> .....	32	
1.1. Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar .....	37	
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	38	
 <b>CAPÍTULO II – CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b> .....		41
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	41	
1. DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO .....		42
2. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....		44
2.1. O Currículo na educação pré-escolar: desenvolvimento e gestão .....		45
2.2. O currículo e o educador de infância .....		48
3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: REDE PÚBLICA E REDE PRIVADA .....		53
3.1. Educação pré-escolar pública: princípios e características .....		53
3.2. Educação Pré-Escolar Privada: princípios e características .....		57
3.3. Rede Pública/Rede Privada: semelhanças e diferenças .....		59
 <b>CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO E O PORTFOLIO NA EDUCAÇÃO</b>		
<b>PRÉ-ESCOLAR</b> .....	63	
<b>PARTE I – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b> .....		64
<b>INTRODUÇÃO</b> .....		64
1. A AVALIAÇÃO .....		65
1.1. Conceito de avaliação .....		66

2. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	69
3. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO .....	75
4. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO .....	79
<b>PARTE II – O PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO</b>	
<b>NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....</b>	<b>82</b>
INTRODUÇÃO .....	82
1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO .....	84
2. TIPOS DE PORTFOLIO .....	88
2.1. Portfolio como modalidade de avaliação .....	90
3. ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS DOS PORTFOLIOS .....	93
4. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DE PORTFOLIO .....	97
5. PORTFOLIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	100
5.1. Portfolio da criança .....	104
5.2. Papel do educador no processo de construção/utilização do portfolio .....	106
 <b>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	 <b>109</b>
INTRODUÇÃO .....	109
1. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO .....	110
2. ESTUDO DE CASO(S) .....	113
2.1. Caracterização do nosso estudo de caso .....	115
3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	117
3.1. Pesquisa documental .....	117
3.2. Entrevistas .....	118
3.2.1. Planeamento das entrevistas .....	121
3.2.2. Procedimentos utilizados na recolha de dados .....	122
3.2.3. Considerações sobre as entrevistas .....	124
4. CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA .....	125
4.1. Apresentação da amostra .....	126
4.1.1. Caracterização da amostra .....	126
4.1.1.1. Total de educadores, sexo e idade .....	126
4.1.1.2. Formação Inicial .....	127
4.1.1.3. Formação Contínua .....	128
4.1.1.4. Características do grupo de crianças .....	129
4.1.1.5. Características da Instituição .....	130

5. LIMITAÇÕES DO NOSSO ESTUDO .....	131
6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	132
6.1. Categorias e sub-categorias .....	134
 <b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> ...	141
INTRODUÇÃO .....	141
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	142
1. Representações sobre a avaliação na educação pré-escolar .....	142
1.1. O que é a educação pré-escolar .....	142
1.2. Importância da avaliação na educação pré-escolar .....	142
1.3. Concordância com as orientações curriculares para a educação pré-escolar ...	145
1.4. Flexibilidade das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar .....	147
1.5. Comparação da avaliação com outros níveis de ensino: 1º ciclo .....	148
1.6. Organização da prática pedagógica .....	148
1.7. Funções da avaliação .....	149
1.8. Documentação referente à educação pré-escolar .....	150
1.9. Sigilo da avaliação .....	150
1.10. Intervenientes principais da avaliação .....	151
1.11. SÍNTESE .....	151
2. Práticas avaliativas na educação pré-escolar .....	154
2.1. Práticas de avaliação mais importantes e adequadas na educação pré-escolar.	154
2.2. O que é valorizado nas práticas avaliativas na educação pré-escolar .....	155
2.3. Articulação com a família .....	155
2.4. Finalidades das práticas de avaliação na educação pré-escolar .....	156
2.5. O que se observa quando se avalia as crianças .....	156
2.6. Práticas de avaliação conhecidas pelos educadores .....	157
2.7. Práticas de avaliação utilizadas pelos educadores com mais frequência .....	158
2.8. Razões pelas quais os educadores utilizam mais as práticas de avaliação referenciadas .....	160
2.9. Instrumentos de avaliação com adaptações ao grupo ou sempre os mesmos ..	161
2.10. Elementos considerados para a adaptação dos instrumentos de avaliação ....	162
2.11. Avaliação individual ou colectiva .....	162
2.12. Razões/Motivos porque realiza essa modalidade de avaliação .....	163

2.13. Periodicidade da avaliação .....	164
2.14. Planificação da avaliação: sozinha ou em grupo .....	165
2.15. Documentos que têm em consideração para fazer a avaliação .....	166
2.16. Exclusividade e complexidade da avaliação na educação pré-escolar .....	167
2.17. Planificação da avaliação das crianças com NEE .....	167
2.18. Formulação da avaliação das crianças .....	168
2.19. Liberdade na definição dos parâmetros e das modalidades de avaliação .....	169
2.20. Metodologia de avaliação utilizada na prática pedagógica .....	170
2.21. Frequência e coordenação das reuniões do departamento do pré-escolar .....	170
2.22. Frequência com que é realizada a avaliação das crianças no pré-escolar .....	171
2.23. Métodos utilizados para avaliar as crianças e o grupo de crianças .....	172
2.24. Características que considera para avaliar as crianças do grupo .....	173
2.25. Razões para não realizarem a avaliação no final do 2º período .....	174
2.26. SÍNTESE .....	174
 3. Utilização de portfolios na avaliação da educação pré-escolar .....	 178
3.1. Recurso à construção de portfolio .....	178
3.2. Razões porque recorrem à construção de portfolio .....	178
3.3. Razões porque não recorrem à construção de portfolios .....	180
3.4. O que são portfolios .....	181
3.5. Idade das crianças com que recorre à construção de portfolios .....	182
3.6. Articulação do portfolio .....	182
3.7. Periodicidade da construção do portfolio .....	183
3.8. Informação que os portfolios fornecem .....	184
3.9. Tipos de portfolios .....	184
3.10. Portfolio - meio de avaliação fácil de consultar: razões .....	185
3.11. Portfolio meio de avaliação rápido de consulta .....	186
3.12. Conteúdos existentes nos portfolios do educador .....	186
3.13. Responsabilidade da organização dos portfolios .....	187
3.14. Selecção dos trabalhos para o portfolio .....	187
3.15. Efeitos do portfolio na avaliação das crianças .....	188
3.16. Importância do portfolio na avaliação das crianças .....	188
3.17. Conteúdos referenciados nos portfolios das crianças .....	189
3.18. Conteúdos referenciados são os necessários/fundamentais .....	190

3.19. Conteúdos a acrescentar no portfolio .....	190
3.20. Os portfolios contemplam todas as aprendizagens das crianças .....	191
3.21. Organização dos portfolios das crianças .....	191
3.22. Vantagens e desvantagens da utilização de portfolios como instrumento de avaliação .....	193
3.23. Motivos para escolher o portfolio como instrumento de avaliação .....	194
3.24. SÍNTESE .....	195
4. Outras considerações dos educadores .....	198
4.1. SÍNTESE .....	199
<b>CONCLUSÃO</b> .....	201
<b>BIBLIOGRAFIA GERAL</b> .....	209
1.1. Referências bibliográficas .....	209
1.2. Referências legislativas .....	224
<b>APÊNDICES (CD-ROOM)</b> .....	3
APÊNDICE I – Concepção das entrevistas (CD-ROOM) .....	4
APÊNDICE II – Guião das entrevistas (CD-ROOM) .....	8
APÊNDICE III – Pedidos de autorização (CD-ROOM) .....	13
• Rede pública .....	14
• Rede pública .....	17
APÊNDICE IV – Grelha de categorização global das entrevistas (CD-ROOM) .....	20
<b>ANEXOS (CD-ROOM)</b> .....	45
ANEXO I – Entrevistas transcritas (CD-ROOM) .....	46
• Rede pública .....	47
• Rede Privada .....	89





## ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1 – Rede Pública <i>versus</i> Rede Privada .....	60
Tabela 2 – Número de Educadoras, Sexo e Idade .....	127
Tabela 3 – Formação Inicial: rede pública .....	127
Tabela 4 – Formação inicial: rede privada .....	128
Tabela 5 – Formação contínua: rede pública .....	128
Tabela 6 - Formação contínua: rede privada .....	129
Tabela 7 – Características do grupo: rede pública .....	129
Tabela 8 – Características do grupo: rede privada .....	130
Tabela 9 – Características da Instituição .....	130
Tabela 10 – Categoria C1: Representações sobre a avaliação na educação pré-escolar .....	134
Tabela 11 – Categoria C2: Práticas avaliativas na educação pré-escolar .....	135
Tabela 12 – Categoria C3: Utilização dos portfólios na avaliação da educação pré-escolar .....	136
Tabela 13 – Categoria C4: Outras considerações dos educadores .....	138
Tabela 14 – O que é a educação pré-escolar .....	142
Tabela 15 – Avaliação na educação pré-escolar: rede pública e privada .....	143
Tabela 16 – Avaliação na educação pré-escolar: rede pública .....	143
Tabela 17- O que é a avaliação na educação pré-escolar: rede pública .....	143
Tabela 18 – Outras perspectivas da avaliação na educação pré-escolar .....	144
Tabela 19 – Outras perspectivas da avaliação na educação pré-escolar: rede privada. ....	144
Tabela 20 - Outras perspectivas da avaliação na educação pré-escolar: rede pública . ....	145
Tabela 21 – Preocupações e atenções que as crianças necessitam .....	145
Tabela 22 – Concordância com as OCEPE .....	146
Tabela 23 – Importância das OCEPE no processo avaliativo .....	146
Tabela 24 – Especificidade das OCEPE .....	147
Tabela 25 – Flexibilidade as OCEPE .....	147
Tabela 26 – Comparação com os outros níveis de ensino .....	148
Tabela 27 – Organização da prática pedagógica .....	149
Tabela 28 – Funções da avaliação .....	149
Tabela 29 – O que deve valorizar a avaliação .....	150
Tabela 30 – Documentos referentes à educação pré-escolar .....	150

Tabela 31 – Sigilo da avaliação .....	151
Tabela 32 – Intervenientes principais da avaliação .....	151
Tabela 33 – Práticas de avaliação mais importantes e adequadas na educação pré-escolar: rede pública/rede privada .....	154
Tabela 34 – Observação dos comportamentos e atitudes das crianças .....	155
Tabela 35 – Práticas avaliativas mais importantes e adequadas na educação pré-escolar: rede pública .....	155
Tabela 36 – O que é valorizada nas práticas avaliativas .....	155
Tabela 37 – Articulação da avaliação com a família .....	156
Tabela 38 – Finalidades das práticas de avaliação .....	156
Tabela 39 – O que se observa quando se avalia as crianças .....	157
Tabela 40 – Práticas de avaliação: rede pública/rede privada .....	158
Tabela 41 – Práticas de avaliação: rede pública .....	158
Tabela 42 – Práticas de avaliação utilizadas com mais frequência .....	159
Tabela 43 – Práticas de avaliação: portfolio/registo de ocorrências .....	159
Tabela 44 – Práticas de avaliação mais frequentes: rede pública .....	159
Tabela 45 – Utilização frequente das práticas mencionadas/referenciadas: razões ....	160
Tabela 46 – Utilização frequente das práticas mencionadas/referenciadas: rede pública .....	160
Tabela 47 – Utilização frequente das práticas mencionadas/referenciadas: rede pública/rede privada .....	161
Tabela 48 – Adaptação dos instrumentos de avaliação ao grupo: razões .....	161
Tabela 49 – Razões de não adaptarem os instrumentos de avaliação ao grupo .....	162
Tabela 50 – Adaptação dos instrumentos de avaliação: elementos considerados pelas educadoras .....	162
Tabela 51 – Elementos que os educadores têm em consideração para adaptar os instrumentos de avaliação: rede pública .....	162
Tabela 52 – Avaliação individual ou colectiva .....	162
Tabela 53 – Avaliação individual .....	163
Tabela 54 – Motivos porque utilizam essas modalidades de avaliação .....	163
Tabela 55 – Motivos porque utilizam ambas as modalidades de avaliação .....	164
Tabela 56 – Periodicidade com que é realizada a avaliação .....	164
Tabela 57 – Planificação da avaliação: em grupo ou individual .....	165
Tabela 58 – Planificação da avaliação: trocas de informações/opiniões .....	165

Tabela 59 – Planificação da avaliação em conjunto .....	166
Tabela 60 – Documentos que as educadoras têm em consideração para fazerem a avaliação .....	166
Tabela 61 – Exclusividade e complexidade da avaliação na educação pré-escolar ....	167
Tabela 62 – Planificação da avaliação das crianças com NEE .....	168
Tabela 63 – Como formula/planeia a avaliação das crianças: rede privada .....	168
Tabela 64 – Formulação da avaliação das crianças de acordo com as áreas de conteúdo .....	168
Tabela 65 – Planeamento da avaliação das crianças .....	169
Tabela 66 – Liberdade na definição dos parâmetros e modalidades de avaliação .....	169
Tabela 67 – Metodologia de avaliação utilizada na prática pedagógica .....	170
Tabela 68 – Frequência e coordenação das reuniões do departamento do pré-escolar .....	171
Tabela 69 – Frequência com que é realizada a avaliação no pré-escolar .....	171
Tabela 70 – Frequência da realização da avaliação no pré-escolar: rede pública .....	171
Tabela 71 – Frequência com que é realizada a avaliação no pré-escolar: rede privada .....	172
Tabela 72 – Métodos utilizados para avaliar as crianças .....	172
Tabela 73 – Diálogo como método utilizado para avaliar as crianças .....	173
Tabela 74 – Portfolio como método utilizado para avaliar as crianças: rede privada .	173
Tabela 75 – Métodos utilizados para avaliar as crianças: rede pública .....	173
Tabela 76 – Características consideradas na avaliação das crianças .....	174
Tabela 77 – Razões para não realizarem a avaliação no final do 2º período .....	174
Tabela 78 – Recurso à construção de portfolios .....	178
Tabela 79 – Razões porque recorrem à construção de portfolios .....	179
Tabela 80 – Razões porque recorrem à construção de portfolios: rede pública .....	179
Tabela 81 – Outras razões porque recorrem à construção de portfolios: rede pública .....	180
Tabela 82 – Razões porque não recorrem à construção de portfolios .....	180
Tabela 83 – Razões porque não recorrem ao portfolio como instrumento de trabalho/avaliação .....	181
Tabela 84 – O que são portfolios: rede pública .....	181
Tabela 85 – O que são portfolios: rede pública/rede privada .....	181
Tabela 86 – O que facilitam os portfolios .....	182

Tabela 87 – Idade das crianças para construir os portfólios .....	182
Tabela 88 – Articulação do portfólio .....	183
Tabela 89 – Periodicidade da construção do portfólio .....	183
Tabela 90 – Informação que os portfólios fornecem .....	184
Tabela 91 – Tipos de portfólio: rede pública .....	184
Tabela 92 – Tipos de portfólio: rede pública/rede privada .....	185
Tabela 93 – Portfólio de aprendizagem .....	185
Tabela 94 – Razões porque o portfólio é um meio de avaliação fácil de consultar ....	185
Tabela 95 – Motivos porque o portfólio é fácil de consultar .....	186
Tabela 96 – Portfólio meio de avaliação rápido de consultar .....	186
Tabela 97 - Conteúdos existentes no portfólio do educador .....	187
Tabela 98 – Responsabilidade da organização dos portfólios .....	187
Tabela 99 – Seleção dos trabalhos para o portfólio .....	187
Tabela 100 – Efeitos do portfólio na avaliação das crianças .....	188
Tabela 101 – Importância do portfólio na avaliação das crianças .....	188
Tabela 102 – Importância do portfólio na avaliação das crianças: rede pública .....	189
Tabela 103 – Importância do portfólio na avaliação das crianças: rede privada .....	189
Tabela 104 – Conteúdos contidos nos portfólios das crianças .....	189
Tabela 105 – Conteúdo a mencionar nos portfólios das crianças: auto-avaliação .....	190
Tabela 106 – Conteúdos contidos nos portfólios das crianças: rede privada .....	190
Tabela 107 – Conteúdos referenciados são os necessários/fundamentais .....	190
Tabela 108 – Conteúdos a acrescentar no portfólio .....	191
Tabela 109 – Conteúdos a acrescentar no portfólio: auto-avaliação e suporte digital .	191
Tabela 110 – Aprendizagens contempladas nos portfólios .....	191
Tabela 111 – Como são organizados os portfólios .....	192
Tabela 112 – Organização por ordem cronológica .....	192
Tabela 113 – Desconhecimento em relação à organização dos portfólios:	
rede pública .....	192
Tabela 114 – Vantagens da utilização dos portfólios como instrumento de	
avaliação .....	193
Tabela 115 – Vantagens da utilização dos portfólios como instrumento de	
avaliação: rede pública .....	193
Tabela 116 – Desvantagens da utilização dos portfólios como instrumento	
de avaliação .....	194

Tabela 117 – (Des)Vantagens da utilização dos portfolios como instrumento de avaliação .....	194
Tabela 118 – Motivos para escolher o portfolio como instrumento de avaliação .....	195
Tabela 119 – Constituição de turmas .....	199
Tabela 120 – Formação e acções de formação .....	199
Tabela 121 – Tempos de avaliação .....	199



## **ÍNDICE DAS SIGLAS UTILIZADAS**

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**PCT** – Plano Curricular de Turma





## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos a educação pré-escolar tem-se desenvolvido e expandido significativamente no nosso país. Este desenvolvimento e expansão resultaram das mudanças sociais em relação aos direitos humanos e sobretudo aos direitos das crianças. Outros aspectos importantes para este desenvolvimento foram a entrada gradual da mulher no mundo de trabalho e as necessidades familiares sentidas em relação à prestação dos cuidados básicos de higiene, de alimentação e de educação dos seus filhos.

Por estes motivos é que a educação pré-escolar se tem desenvolvido. Contudo, é necessário tempo para as pessoas se adaptarem, absorverem e praticarem/desenvolverem a mudança e se atingir com êxito todos os objectivos traçados e planificados.

Apesar de todos os esforços verificados, actualmente ainda existem zonas carenciadas a nível de jardins-de-infância e outras há em que a lista de espera de crianças para ingresso nesta instituição é muito elevada.

Tal como os restantes níveis de ensino, a educação pré-escolar tem sofrido mudanças significativas a nível educativo. Conceitos como currículo, avaliação e novas práticas avaliativas fazem, cada vez mais, parte do dia-a-dia dos educadores de infância. Porém, todos estes termos suscitam algumas dúvidas no seio educativo e este demonstra algum desconforto em relação aos mesmos.

Apesar disso, quer o currículo quer a avaliação têm conquistado um papel de suma importância na educação pré-escolar. Esta conquista deve-se essencialmente à forma como se começou a entender a educação pré-escolar, o conceito de currículo e o processo de avaliação.

Gradualmente, todos os intervenientes do sistema educativo e do processo de ensino-aprendizagem foram-se apercebendo que a educação pré-escolar dependia da forma como o currículo era definido, planeado e desenvolvido. O êxito deste depende do processo de avaliação, pois só avaliando a forma como as crianças evoluem, desenvolvem e adquirem novas aprendizagens, competências e conhecimentos é que se poderá avaliar o currículo e a forma como este está a ser apreendido pelas crianças. Caso contrário, ou seja, se os objectivos definidos inicialmente não forem totalmente atingidos, o educador tem a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica, de

planificar novas actividades e de procurar estratégias mais adequadas às crianças e ao grupo para que assim possam atingir com sucesso os objectivos propostos.

Mas, a avaliação não é somente importante como uma forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem e como meio de o reorganizar e de o planificar de acordo com os objectivos iniciais e as características e necessidades das crianças, é também fundamental como meio de tomada de decisões e melhoria das práticas educativas, ou seja, “aprender a avaliar é aprender a modificar o planeamento. No processo de avaliação contínua o educador agiliza sua leitura de realidade podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar” (Freire, 1997, p. 37).

A avaliação é um processo complexo, através do qual o educador poderá recolher informações sobre o desenvolvimento e as necessidades das crianças que poderão ser utilizadas para planificar e desenvolver a prática pedagógica.

Quando se avalia, avalia-se a criança como um ser individual e como um ser inserido num grupo, ou seja, avalia-se o desenvolvimento, o crescimento e as necessidades das crianças e do grupo de crianças, o que transmite e incute no educador a responsabilidade de desenvolver o processo educativo de forma a melhorar as aprendizagens das crianças valorizando cada vez mais as modalidades de avaliação alternativas e a avaliação formativa que é a mais frequente na educação pré-escolar.

Nesta perspectiva, as crianças são percepcionadas como sujeitos activos do processo educativo. Este deverá ser planeado de acordo com os seus interesses, opiniões, conhecimentos e necessidades e as suas ideias e sugestões são ouvidas, respeitadas e aceites pelos educadores que as colocarão em prática sempre que possível.

Por estes motivos, poderemos dizer que a avaliação não deverá ser vista nem encarada como um processo que se realiza independentemente do processo de ensino-aprendizagem; pelo contrário, a avaliação não poderá nem deverá ser separada deste e muito menos do contexto educativo e dos seus principais intervenientes, ou seja, das crianças. Assim, poderemos dizer que a avaliação é uma parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Com o evoluir das mentalidades dos educadores em relação às práticas avaliativas começaram a surgir novas práticas de avaliação com concepções diferentes da avaliação tradicional. Ou seja, os educadores começaram a adoptar instrumentos de avaliação que valorizassem mais o desenvolvimento e o progresso das crianças do que os resultados obtidos. Por isso, cada vez mais na educação pré-escolar o recurso ao

portfolio como instrumento de trabalho e, conseqüentemente, de avaliação é mais frequente e usual.

Através do portfolio o ensino é centrado nas crianças e estas são valorizadas. A comparação entre as crianças não existe e as típicas conotações (muito bom aluno, médio, razoável ou fraco), frequentes da avaliação tradicional, não se verificam, ou seja, através do portfolio é valorizado e identificado o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e físico das crianças como seres individuais. Este desenvolvimento é manifestado através dos trabalhos realizados por estas, ao longo de um determinado período de tempo.

Por estes motivos e pelos conceitos de currículo, de avaliação e de portfolio estarem tão actualizados e não se conseguirem dissociar uns dos outros é que optámos por realizar este estudo. Um outro motivo que nos fez realizar este trabalho de investigação foi que apesar de serem conceitos cada vez mais usuais no meio educativo, os estudos, investigações, trabalhos e documentos em relação a educação pré-escolar ainda são escassos.

## **OBJECTIVOS DO ESTUDO**

Os conceitos que iremos tratar neste trabalho de investigação serão essencialmente o currículo, a avaliação e o portfolio como instrumento de avaliação.

Assim, o principal objectivo do estudo que nos propomos desenvolver é estudar o(s) sentido(s) que os educadores atribuem à avaliação, bem como, identificar as metodologias e instrumentos de avaliação a que recorrem para realizarem a avaliação das crianças na educação pré-escolar. Também procuraremos saber se os educadores de infância recorrem ao uso do portfolio como um instrumento de avaliação das crianças neste nível educacional.

As metodologias de avaliação das crianças na educação pré-escolar variam de educador para educador; de Jardim de Infância para Jardim de Infância, quer da rede pública quer da rede privada; de região para região; de grupo para grupo, entre outros factores.

Assim, e neste sentido, as questões centrais do nosso estudo são:

- Como é que os educadores avaliam as crianças na educação pré-escolar?
- Se os educadores de infância recorrem ao portfolio para avaliarem as crianças?

Porpomo-nos ainda analisar:

- A forma como os educadores avaliam o desenvolvimento, os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas pelas crianças;

- Se os educadores recorrem ao portfolio de aprendizagem/avaliação para registar os dados das crianças e posteriormente poderem avaliá-las.

Também é nossa intenção:

- Identificar a(s) forma(s) de organização de um portfolio de/na educação pré-escolar, bem como, os conteúdos que nele estão inseridos.

Assim, os objectivos principais deste trabalho de investigação, serão:

- Identificar práticas de avaliação na educação pré-escolar - rede pública e rede privada;

- Caracterizar as práticas avaliativas na educação pré-escolar;

- Compreender se os educadores recorrem à construção de portfolios para a avaliação das crianças na educação pré-escolar;

- Identificar as razões da utilização dos portfolios;

- Reconhecer/identificar os conteúdos considerados relevantes pelos educadores na construção de portfolios.

Deste modo, pretendemos contribuir para identificar práticas de avaliação e sensibilizar os educadores de infância para a observação, o registo e a análise das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo, ou seja, de uma forma contínua, para assim se aperceberem das suas necessidades, conquistas, atitudes, desenvolvimento, comportamento, evoluções, retrocessos, medos, alegrias, angústias, entre outros factores e sentimentos das crianças. O seu registo ajudará o educador a planificar, a adaptar e a melhorar a sua prática pedagógica.

A avaliação das aprendizagens deverá contribuir para que cada vez mais precocemente sejam diagnosticadas deficiências e problemas que necessitem de intervenção ou necessidades educativas especiais (NEE).

Na educação pré-escolar, através da avaliação contínua das crianças, será possível melhorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como, a (re)adaptação da prática pedagógica às características e desenvolvimento das crianças como seres inseridos num grupo e como seres individuais, criativos e autónomos (dentro das limitações da idade).

## ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Ao longo deste trabalho poderemos encontrar cinco capítulos distintos.

No primeiro capítulo, e de uma forma sucinta, apresentaremos o enquadramento legislativo e normativo da educação pré-escolar em Portugal, valorizando a redacção e enunciação de alguns documentos, como por exemplo: a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No segundo capítulo, debruçar-nos-emos sobre o conceito de currículo. Assim, começaremos por apresentar uma definição ampla deste conceito, bem como, o que este representa na educação pré-escolar. Nesta perspectiva apresentaremos como é que o currículo deverá ser desenvolvido e como decorrerá a sua gestão neste nível de ensino; qual a sua influência sobre os educadores de infância e sobre a forma de como se deve desenvolver a prática pedagógica. Neste capítulo iremos ainda apresentar e definir os princípios e as características das duas redes de educação pré-escolar existentes no nosso país: a rede pública e a rede privada. Posteriormente e em forma de síntese apresentaremos as principais semelhanças e diferenças destas duas redes.

Em seguida, no terceiro capítulo, trataremos dos aspectos e conteúdos relacionados com o conceito de avaliação e de portfolio. Optámos por dividir este capítulo em duas partes. Assim, na primeira parte trataremos os conteúdos relacionados com a avaliação na educação pré-escolar e na segunda parte os temas relacionados com o portfolio. Iniciaremos a primeira parte com a apresentação do conceito de avaliação. Debruçar-nos-emos, ainda, sobre a avaliação na educação pré-escolar, onde referenciaremos as principais modalidades e funções da avaliação.

Na segunda parte, apresentaremos a definição de portfolio. De seguida apresentaremos os tipos de portfolio considerados pelos diferentes autores na literatura específica. Aqui, o portfolio como modalidade de avaliação terá um lugar de destaque e será o tipo de portfolio mais valorizado ao longo deste trabalho. Depois apresentaremos a forma mais adequada de organizar este instrumento de trabalho e consequentemente de avaliação e identificaremos alguns dos conteúdos que deverá conter.

Em seguida identificaremos as vantagens e as desvantagens da utilização de portfolios como instrumento de trabalho e de avaliação.

Posteriormente apresentaremos o portfolio na educação pré-escolar. Aqui salientaremos o portfolio da criança e o papel do educador no processo de construção/utilização do portfolio.

O quarto capítulo será constituído pela metodologia por nós adoptada ao longo deste trabalho de investigação, no qual identificaremos e contextualizaremos a metodologia de investigação por nós utilizada. Assim, iniciaremos este capítulo com a apresentação da problemática e dos objectivos da nossa investigação. Posteriormente passaremos para a definição de estudo de caso e caracterizaremos o nosso próprio estudo de caso.

Debruçar-nos-emos sobre os instrumentos de recolha de dados por nós utilizados ao longo de todo o trabalho. Apresentaremos a forma como realizámos a pesquisa documental, bem como, concebemos as entrevistas que foram o instrumento de recolha de dados por nós adoptado para obtermos informações junto da nossa amostra. Ainda neste capítulo evidenciaremos as limitações que encontrámos ao longo da realização deste trabalho e apresentaremos o tratamento e análise dos dados, onde identificaremos de uma forma detalhada as quatro categorias por nós identificadas, bem como, as sub-categorias que as constituem.

Finalmente, no quinto e último capítulo, apresentaremos os resultados por nós obtidos no final da nossa investigação.

Para terminar apresentaremos as conclusões finais de todo este trabalho de investigação acerca da avaliação na educação pré-escolar - rede pública/rede privada e sobre o recurso ao uso de portfolio.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO E NORMATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **INTRODUÇÃO**

A educação pré-escolar surgiu em Portugal em meados do séc. XIX. O seu aparecimento está relacionado com a Revolução Industrial, com a procura de mão-de-obra essencialmente feminina e com o aumento significativo da classe média, que era portadora de novos valores relativamente à educação das crianças mais pequenas.

Como consequência, o nosso país começou a desenvolver-se o que conduziu à migração de algumas pessoas das zonas rurais para as zonas urbanas onde acabariam por se fixarem e permanecerem para sempre. Todas estas transformações fizeram emergir a necessidade e a procura de uma educação mais específica e cuidada para as crianças de tenra idade.

No séc. XX devido às influências da sociedade esta situação agravou-se.

De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada a 20 de Novembro de 1959, pela Assembleia Geral das Nações Unidas e com a Constituição Portuguesa (art. nº 69), todas as crianças passam a ter direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra formas de abandono, discriminação, opressão e o exercício abusivo da autoridade na família e das demais instituições.

Portugal foi um dos primeiros países a aderir a esta Convenção que vigora, no nosso país, desde 21 de Outubro de 1990, embora com algumas modificações e actualizações.

Contudo, já antes se verificaram marcos históricos e significativos na evolução da educação pré-escolar em Portugal. Neste ponto do trabalho de investigação salientaremos alguns dos marcos que contribuíram de forma complexa para o desenvolvimento da educação pré-escolar no nosso País.

## **1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL: OS PRINCIPAIS MARCOS LEGISLATIVOS**

Em Portugal durante a Monarquia só as crianças mais velhas tinham acesso e direito à educação, por isso, várias entidades públicas e privadas dedicaram-se à educação das crianças em idade não escolar.

Em 1882, foi fundado, em Lisboa, o primeiro jardim-de-infância de Froebel. Em 1910 depois da implantação da República a educação pré-escolar começou a adquirir um lugar de destaque no sistema oficial de ensino (Vasconcelos, 2000). Teófilo Braga, então Ministro da Educação, fundou o ensino infantil.

Em 1911, João de Deus e seu filho desenvolveram um método de iniciação à leitura e às escolas móveis o que conduziu à criação da rede privada de jardins de infância (Vasconcelos, 2000). O seu método “Cartilha Maternal” nome pelo qual ainda hoje é conhecido, continua a ser aplicado e desenvolvido em alguns jardins-de-infância da rede privada da educação pré-escolar. José Augusto Coelho e outros pedagogos portugueses desenvolveram programas próprios para a educação infantil (Vasconcelos, 2000).

Paralelamente, e dando cumprimento ao Programa do Partido Republicano Português o Governo Provisório determina que "a cerca adjacente ao Palácio das Necessidades, com as suas dependências rurais, passaria a denominar-se Jardim Infantil" (Decreto de 2 de Novembro de 1910). Através desta medida foi oficialmente fundado o ensino infantil. Este programa englobava as crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade e tem em vista a “educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (Decreto de 29 de Março de 1911).

O Decreto de 23 de Agosto deste mesmo ano, aprova o programa das escolas infantis. É de salientar a proposta que foi feita nesta revisão de substituir a designação de escola infantil por Jardim-de-Infância.

Mais tarde, em 1919 o Ministério da Educação realizou a primeira Reforma do Ensino. Pela primeira vez a educação pré-escolar passou a integrar o ensino primário oficial.



Posteriormente, e devido à escassez de meios, o Ministério da Educação decretou que em cada escola primária funcionassem “classes preparatórias, destinadas exclusivamente a crianças de 6 e 7 anos”.

A 28 de Maio de 1926, aquando do Golpe de Estado, institui-se o Estado Corporativista. Nesta época, o número de crianças que frequentavam a educação de infância era reduzido. Como consequência, em 1937 o ensino pré-escolar oficial foi extinto, ou antes deixou de fazer parte do Ministério da Educação e foi entregue à Obra das Mães pela Educação Nacional.

Ao mesmo tempo que a rede pública se extinguia e desmoronava, a rede privada desenvolvia-se.

Nos finais da década 60, em consequência das mudanças sociais ocorridas no país, foram criadas algumas creches e jardins-de-infância.

Estes serviços destinavam-se às crianças da 1ª e 2ª infância e funcionavam como um complemento/extensão da família.

Como alternativa às creches tradicionais, foi promovido o serviço de amas e de creches familiares com o intuito de fornecer outra forma de acolhimento às crianças que as frequentariam.

Assim, e até aos anos 70, desenvolveram-se em Portugal dois tipos de assistência pré-escolar:

- Uma de característica assistencial – Misericórdias e outras Instituições congéneres;
- Uma de característica privada – com funções educativas e supervisionada pela Instituição Geral do Ensino Particular.

Em 1973, com o Ministro Veiga Simão e a aprovação da Reforma do Sistema Educativo, através da Lei nº 5/73 de 25 de Julho de 1973, a educação pré-escolar foi novamente reconhecida e integrada no sistema educativo. Alargaram-se as escolas especializadas de formação de Educadores e a Inspeção Geral do Ensino Particular deixou de ser a entidade responsável pela supervisão das Instituições da educação pré-escolar. Neste ano, a supervisão e a criação de Instituições públicas de educação pré-escolar passaram a fazer parte da Direcção Geral do Ensino Básico, que era um dos ramos do Ministério da Educação.

Em 1973, no mandato de Sottomayor Cardia, então Ministro da Educação, começaram a exercer funções, somente em teoria, os primeiros jardins-de-infância da rede pública. Na prática, tudo se mantinha igual e só se verificaram mudanças em 1978,

com a aprovação da Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro de 1977, onde as escolas da educação pré-escolar voltaram novamente a fazer parte do Ministério da Educação.

Com esta lei verificou-se que:

- Os estabelecimentos do Ministério dos Assuntos Sociais vieram a localizar-se preferencialmente nos meios urbanos e industrializados;
- Os estabelecimentos dependentes do Ministério da Educação, por opção política, davam prioridade às famílias mais carenciadas e de menores recursos educativos. Nas zonas rurais, estas escolas começaram a funcionar nas escolas primárias devolutas.

Em 1979, foi publicado o Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro, que estabelecia o Estatuto dos Jardins-de-infância. Este Decreto, foi aprovado pelo Ministro da Educação Veiga da Cunha que regulamentava a educação pré-escolar e estabelecia os critérios dos direitos/deveres dos profissionais, bem como, as normas de funcionamento para uma educação base de qualidade.

A Reforma Educativa dos anos 80 quase se esqueceu da educação pré-escolar. A expansão da rede pública na maioria das zonas do nosso país era quase nula. As políticas educativas integraram a responsabilidade desta educação para as redes privadas existentes apesar de nem para esta existir qualquer tipo de regulação estatal.

Assim, durante vários anos a educação pré-escolar, apesar de fazer parte do sistema educativo, pouca intervenção teve deste e a sua evolução era pouco visível.

No mandato de Deus Pinheiro, em 1985, a educação pré-escolar começou novamente a ser vista como uma parte importante do sistema educativo, que necessitava urgentemente de sofrer alterações e inovações. Fomentou-se a abertura de vários jardins-de-infância da rede pública e da rede privada.

Com a reforma educativa de 1986, ou seja, com a aprovação da LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), a integração da educação pré-escolar no Sistema Educativo foi confirmada. Contudo, a implementação da rede pública de educação pré-escolar era praticamente inexistente, continuando a responsabilidade da sua incrementação e desenvolvimento a pertencer maioritariamente às entidades privadas. Por este motivo, foram criados incentivos e apoios financeiros para a criação e manutenção das instituições de educação pré-escolar firmados através de contratos-programa, para começarem a existir mais instituições privadas de educação pré-escolar.

Nesta época, houve um aumento significativo de creches e jardins-de-infância privados. A rede pública continuava praticamente sem sofrer alterações e inovações.

Em 1987, Roberto Carneiro aprovou o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância, fomentou a carreira de ajudante de acção educativa de creches e jardins-de-infância e criou o quadro distrital dos educadores de infância.

Posteriormente, Couto dos Santos (1992) realizou algumas medidas no âmbito da educação pré-escolar. Uma delas foi a aprovação de que as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), do ensino pré-escolar, matriculados na rede pública tivessem direito ao apoio de um profissional de ensino especial.

No ano de 1993, o cargo de Ministro da Educação foi entregue a Manuela Ferreira Leite que em 1994 promulgou o Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro.

Em 1994, o investigador João Formosinho (1994) a convite do Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer sobre a situação da educação pré-escolar em Portugal. Este parecer mostrou a fragmentação dos serviços por vários ministérios e a falta de coordenação entre eles. Também evidenciou a inexistência de uma transição eficaz para o 1º ciclo do ensino básico. Demonstrou a predominância de funções assistenciais sobre as funções educativas. Verificou-se uma diferença salarial e diferentes condições de trabalho entre os educadores de infância.

As recomendações feitas ao Estado neste parecer eram apoiar financeiramente a educação pré-escolar e, em conjunto com as autarquias, desempenhar um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema educativo a este nível. Esta conjectura foi um avanço para a educação pré-escolar. A partir deste momento a educação pré-escolar começou a ser um interesse nacional e o seu debate começou a fazer parte da agenda política portuguesa.

Através do Decreto-Lei nº 173/95 de 20 de Julho, e de forma a combater a necessidade crescente de abertura de novas creches/jardins-de-infância foram dados incentivos financeiros às redes/instituições privadas para a criação de novas salas. Porém, a rede pública continuava sem grandes alterações e sem a redacção de documentos oficiais que a apoiassem e a ajudassem a desenvolver e a expandir.

Em consequência da situação nacional, e ainda durante o mandato de Ferreira Leite, elaborou-se um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar (Oliveira-Formosinho e Vasconcelos, 1996), o qual mais tarde deu origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal (Ministério da Educação). O objectivo do Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Rede de Estabelecimento de educação pré-escolar era assegurar o acesso de um maior número de crianças a estes estabelecimentos.

Em 1996, e já com o novo Ministro da Educação, Marçal Grilo, a educação pré-escolar pública foi sujeita à mudança e à inovação de que há longos anos se falava e esperava. O Ministério da Educação criou o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em parceria com a Segurança Social e o Ministério do Equipamento do Planeamento e da Administração do Território, juntando-se assim esforços para a expansão e desenvolvimento da rede pública em parceria com a rede privada, assegurando-se uma maior cobertura da rede, bem como, o regime de apoio financeiro, a criação e manutenção da rede do pré-escolar e quais os critérios a observar no que se refere às condições de instalação e de funcionamento.

Além de promover o alargamento e a expansão da rede da educação pré-escolar, através da parceria público/privada, era também objectivo primordial deste Programa assegurar o acesso de um maior número de crianças aos estabelecimentos que garantissem e assegurassem a função de educação e guarda das crianças de tenra idade, bem como, tornar a educação pré-escolar uma unidade de desenvolvimento para uma sociedade educativa, envolvendo crianças, pais, profissionais e a sociedade em geral (Ministério da Educação, 1996).

Na sequência deste Plano (1997), foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97). Esta Lei, ainda hoje vigora e define as orientações políticas para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância. Considera a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Com esta Lei, foram introduzidos novos conceitos, como por exemplo, o conceito de Tutela Pedagógica Única. Outros aspectos foram considerados, nesta Lei, como: o ordenamento jurídico em que se realizava a educação pré-escolar; os princípios gerais pedagógicos e os da sua organização; a participação das famílias na elaboração dos projectos educativos das instituições; as condições organizativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar e o enquadramento de apoio financeiro.

No seguimento desta política, em 1998, foi criado o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Despacho Conjunto nº 186/ME/MSSS/MEPAT/96) o qual envolveu a participação do Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade Social.

O objectivo principal deste gabinete era dar seguimento ao Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar através da elaboração de normativos e de propostas de intervenção/organização pedagógica que enquadrassem o seu desenvolvimento, sem esquecer nem descurar a formação de educadores.

A tarefa deste gabinete era ampla. Tinha de desenvolver a rede da educação pré-escolar, mas, ao mesmo tempo, era necessário que todos os jardins-de-infância tivessem uma componente educativa e social, o que implicava alargar os horários e garantir algumas refeições nos jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação. A qualidade pedagógica passava pela implementação de linhas orientadoras comuns a todas os jardins-de-infância, de qualquer rede de ensino pré-escolar, ou seja, quer fosse da rede pública, da rede privada e/ou da rede social.

Para ser possível realizar e alcançar com êxito os seus objectivos, o Gabinete da Educação celebrou protocolos com várias Associações, que foram essenciais para garantir o desenvolvimento da expansão da rede pré-escolar tal como referia a Lei Lei nº 5/97. Procedeu-se a elaboração de legislação que regulamentava esta mesma Lei. Lançaram-se as OCEPE (1997), entre outras medidas.

Neste mesmo ano, e ainda no mandato de Marçal Grilo, os jardins-de-infância dos centros urbanos demonstravam uma elevada lista de espera, o que significava que o Estado ainda não conseguia responder com êxito ao aumento repentino da necessidade de instituições para a educação pré-escolar.

Em 1998, delinearam-se estratégias para a disseminação da qualidade em todos os jardins-de-infância da rede nacional, implementando projectos de avaliação da qualidade relacionados com o estabelecimento e envolvendo as equipas educativas.

### **1.1. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) define os objectivos relacionados com o desenvolvimento sócio-emocional e intelectual das crianças, alertando para o seu desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos e no respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade. Prevê, também, o desenvolvimento global da criança, como um ser individual e inserido numa comunidade, incutindo-lhe comportamentos

que favoreçam aprendizagens significativas, diversificadas e que desenvolvam a sua expressão e a sua comunicação.

Um dos objectivos desta Lei, é contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, bem como, para a despistagem precoce de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Também pretende incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade, mostrando assim a importância desta educação no combate às desigualdades sociais e na igualdade de oportunidades.

## **1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

O ano de 1997 foi marcante e importante para a Educação Pré-Escolar. Este nível de ensino começou a ser de responsabilidade total do Estado. Criou-se uma rede nacional de estabelecimentos específicos para se conseguir atingir com êxito o que estava definido no Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho, relativamente à igualdade de acesso à educação a todas as crianças.

Neste mesmo ano, a equipa de trabalho da educação pré-escolar do Ministério da Educação apresentou as OCEPE. Todos os contextos educativos em Portugal deixaram de ser dependentes de acções individuais educativas e passaram a fazer parte de um sistema educativo coerente. Para valorizar o lançamento das OCEPE, em 1998, o Ministério da Educação lançou um outro documento intitulado “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, onde se apresentaram as principais conclusões do Projecto Pré-Primário que teve a participação Portuguesa da *Internacional Association for the Evaluation Achievement*, e cujo objectivo foi o de como melhorar as primeiras experiências educativas das crianças.

Assim, chegaram à conclusão que em Portugal era relevante salientar:

- A dificuldade que os educadores de infância portugueses mostravam em especificar o curriculum por eles seguido;
- A suficiente qualidade dos jardins-de-infância;
- O facto dos projectos educativos desenvolvidos por diferentes escolas serem “Projectos por Decreto”, ou seja, serem o resultado do cumprimento de um decreto elaborado pelo governo, e não como sendo o resultado dos interesses das crianças, nem

dos profissionais educativos, perante as características essenciais dos contextos em que trabalhavam.

Por tudo isto, as OCEPE tornaram-se num documento importante e fundamental para a educação pré-escolar e tiveram um impacto significativo nas práticas pedagógicas de todos os Educadores de Infância, principalmente dos formados mais recentemente.

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 7) têm como finalidade serem “um ponto de apoio para a educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida”.

Durante os anos que se seguiram, a rede pública de educação pré-escolar desenvolveu-se significativamente, dando oportunidades a um maior número de crianças de a poder frequentar. Actualmente, ainda se verifica uma expansão gradual, mas significativa, deste nível de ensino em todas as zonas do nosso país.





## **CAPÍTULO II – CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **INTRODUÇÃO**

A educação é essencial para o desenvolvimento integral de todo o ser humano. Desde o nascimento que a criança começa a ser educada no seio familiar, onde estabelece as primeiras relações de amor, carinho e afecto. Fora da família, esta educação e estes laços continuarão a ser desenvolvidos na educação pré-escolar. Nestas idades as crianças tornam-se mais receptivas a novas aprendizagens e à aquisição de novos conhecimentos. Fora de casa, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de desenvolvimento e educação ao longo da vida, sendo um complemento da acção educativa da família. Ou seja, a educação pré-escolar é cada vez mais considerada a primeira etapa do ensino básico, na medida em “que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico. Neste enquadramento surge inevitavelmente a questão do currículo na educação pré-escolar” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2002, p. 11).

Actualmente, ao falarmos e reflectirmos sobre a educação pré-escolar deparamo-nos com algumas questões pertinentes das quais salientaremos o currículo e a avaliação. Embora distintos, estes dois conceitos encontram-se inter-ligados e são dependentes um do outro.

Não poderemos conceber um currículo sem analisarmos e avaliarmos as práticas pedagógicas, para que deste modo o currículo seja específico e adequado à educação pré-escolar.

Estes dois conceitos, currículo e avaliação, deverão ser entendidos como “componentes integrados de um mesmo sistema e não como sistemas separados” e considerarmos que, “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou a melhorar a formação dos adultos” (Abrantes, 2001, pp. 46-47).

Quando falarmos de educação pré-escolar não poderemos deixar de ter em consideração a idade das crianças à qual esta se destina, isto é, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos. Por este motivo, o currículo deverá ser bem ponderado, adaptado, desenvolvido e praticado e deverá atender e considerar o desenvolvimento das crianças, as suas necessidades e as suas limitações.

A avaliação no seu contexto e conteúdo é igualmente uma questão relevante e pertinente, mas, ao mesmo tempo é um procedimento, complexo e exigente para todos os intervenientes do sistema educativo. Através dela, poderemos ajudar as crianças a desenvolverem-se de uma forma mais saudável e harmoniosa. Porém, se for realizada de uma forma menos cuidada, poderá traumatizar as crianças.

Neste capítulo, abordaremos a questão do currículo. Começaremos por fazer uma breve definição deste conceito tão ambíguo, mas tão actual. Depois, abordaremos o currículo na educação pré-escolar, bem como, o seu desenvolvimento e a sua gestão.

Em seguida, referenciaremos como é que o currículo poderá influenciar a acção do educador. Posteriormente, e de uma forma sucinta referenciaremos o papel que o educador tem/terá perante o currículo e como este é/será influenciado pelo educador.

Finalmente, faremos a distinção da educação pré-escolar na rede pública e na rede privada do nosso país.

## **1. DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO**

Cada vez mais, o termo currículo faz parte da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores nos jardins-de-infância de ambas as redes de educação pré-escolar.

Todavia, não existe uma definição única deste conceito, o que faz com que seja considerado um termo muito polissémico e vasto, conforme salienta Pacheco (2001, p.16), “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo no campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa”.

Analisando o que afirma Pacheco, diremos que existem tantas definições de currículo quantas as perspectivas adoptadas e que este estará sempre em constante construção e em permanente mudança. Muitas vezes, o currículo é identificado como um plano de estudos que deve ser elaborado e construído pelos diferentes intervenientes implicados e envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, deverá ser construído pelas crianças, pelos educadores, pelo pessoal não docente, não esquecendo nem desvalorizando a família e a comunidade envolvente.

Segundo Goodson (2001, p. 60), este termo deriva do latim *currere*, e significa correr. Para Pacheco (2001, p. 15), este lexema significa “caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir”.

Contudo, existem autores que defendem que a palavra “currículo” é enganadora, porque nos “faz pensar numa única coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas” (Llavador, 1994, p. 370).

Analisando as citações acima referenciadas, poderemos concluir que o currículo não se centra somente na parte tórica do processo de ensino-aprendizagem, não é uma simples planificação mensal, anual ou diária, é, também, o diálogo interactivo e frequente que se estabelece entre os professores, os alunos, a família, a comunidade educativa e a comunidade envolvente. Por isso, poderemos dizer que o currículo é constantemente influenciado pelo contexto onde é desenvolvido e, aí adquire diferentes sentidos, formas e definições em conformidade com os seus intervenientes. Isto vai de encontro às ideias de Silva (1997)<sup>1</sup> “o currículo produz, o currículo nos produz”.

Com o passar dos anos o currículo deixou de ser concebido de uma forma desinteressada e como sendo uma forma teórica de transmissão de conhecimentos dos professores para os alunos/crianças. Cada vez mais, o currículo é concebido e encarado como “um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos” (Goodson, 1997, p.17).

Por seu lado, Apple (1997, p. 131), defende que o currículo “é sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém da visão de um grupo do conhecimento legítimo”.

Em 1986, a LBSE (Lei nº 46/86), veio modificar o sistema de ensino e consequentemente provocou uma reforma significativa no sistema educativo Português, através da definição de novos planos curriculares do ensino básico e secundário.

Nesta época, poucas leis estavam definidas e regulamentadas para a educação pré-escolar; por isso, esta guiava-se pelos documentos legislativos e normativos específicos para si, conjuntamente com os que eram emanados para o 1º ciclo do ensino básico. Só em 1997, com a elaboração e redacção da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) é que se começou a olhar para a educação pré-escolar como uma etapa e nível de ensino fundamental e essencial para o desenvolvimento global das crianças. Neste mesmo ano, foram lançadas as OCEPE, onde estavam definidos os princípios e os objectivos principais desta, bem como, as linhas orientadoras que deveriam ser seguidas por todos os profissionais educativos.

---

<sup>1</sup> Retirado do artigo FINO, C. & SOUSA, J. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*. In Revista de Estudos Curriculares, 1(2), pp. 233-250, disponível no site: <http://www3.uma.pt/jessussousa/Publicações/37Alterarocurriculomudaraidentirada.pdf>, consultado em 28 de Dezembro de 2009 e em 22 de Janeiro de 2010.

## 2. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Cada vez mais no nosso país constatamos uma crescente preocupação com o currículo, com o seu desenvolvimento e concretização na educação pré-escolar.

Este fenómeno acontece, porque a educação pré-escolar tem vindo a conquistar um significado especial a nível da política educativa, social e económica de Portugal, bem como dos Países da União Europeia (Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho).

Este facto está associado à influência positiva da educação pré-escolar no desenvolvimento equilibrado da criança, numa idade em que a criança faz conquistas e aprendizagens significativas em quase todos os momentos do dia, que contribuirão significativamente para o processo de construção do futuro “homem” de amanhã.

O envolvimento e a participação dos pais/família na vida do jardim-de-infância e o conhecimento/reconhecimento das capacidades e dificuldades das crianças, proporcionando um maior contacto e proximidade jardim/família/jardim, bem como um apoio especial nos casos necessários, são aspectos que contribuirão de uma forma positiva para o desenvolvimento das condições e dos serviços prestados nos estabelecimentos, determinando o número de crianças por grupo/sala de actividades educativas, desenvolvendo e favorecendo a relação adulto/criança, a melhoria da qualidade das actividades educativas e a sua diversificidade, a preparação e a estabilidade da equipa educativa e o desenvolvimento de projectos pedagógicos participados (Baseado no Decreto-Lei nº 147/97). Todos estes factores contribuirão directamente para a elaboração e redacção do currículo na educação pré-escolar.

Segundo Coelho (1989)<sup>2</sup>, o “currículo em educação pré-escolar engloba todas as situações com as quais a criança se confronta na escola, estejam previstas ou não”, isto é, todas as atitudes e comportamentos das crianças em todos os espaços da sala de actividades influenciam a prática pedagógica desenvolvida pelo educador e consequentemente o currículo adaptado por este.

Neste nível de ensino, o currículo está e é mais centrado nas crianças, que são os seus principais intervenientes, do que nos níveis superiores. Logo, este terá de ser pensado, elaborado e redigido tendo em atenção os interesses, gostos e motivações das crianças sem nunca deixar de ter presente e em consideração o que está definido e contemplado no projecto educativo, no plano anual de actividades, nos projectos ou

---

<sup>2</sup> Retirado do site: [http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=298](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=298), consultado em 28 de Dezembro de 2009 e em 25 de Janeiro de 2010.

mini-projectos que vão sendo desenvolvidos ao longo do ano e o que está consignado nas OCEPE.

Apesar da valorização das crianças, o papel do educador é fundamental e essencial no desenvolvimento do currículo. Neste sentido, este não deve ser menosprezado, pois cada vez mais adquire um novo perfil, tal como vem enunciado no Decreto-Lei nº 241/2001 de 20 de Agosto.

De acordo com o relatório do OCDE (1992, p. 126) espera-se “que os professores velem, pelo desenvolvimento geral das crianças, tanto psicológico, físico e social como puramente intelectual”, o mesmo se pode atribuir ao que é esperado actualmente dos educadores de infância, aspecto a que nos referimos mais à frente, neste capítulo.

## **2.1. O Currículo na educação pré-escolar: desenvolvimento e gestão**

A forma como a sociedade começou a encarar a educação destinada às crianças pequenas e o desenvolvimento de novas políticas educativas influenciou significativamente a expansão e o desenvolvimento da rede de educação pré-escolar.

O ano de 1997 foi marcante e decisivo para este nível de ensino. O Estado assumiu-se como o principal responsável da dinamização deste nível educativo. Foi promulgada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997, cujo princípio geral consignava que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Passou-se a olhar para este nível de ensino de outra forma e a avaliação começou a ser vista como uma parte essencial e integrante do processo educacional e do desenvolvimento curricular deste nível educativo.

Em 11 de Junho, foi promulgado o Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho. Para se alcançar com êxito o que estava consignado no seu art. nº 7 “a igualdade de acesso à educação a todas as crianças”, criou-se e desenvolveu-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, embora insuficiente e incapaz de integrar todas as crianças em idade pré-escolar.

Neste mesmo ano o Ministério da Educação apresentou o Despacho Normativo nº 5220/97 de 4 de Agosto de 1997, através do qual, emanou as OCEPE.

Este documento é específico para a rede de educação pré-escolar e teve uma grande influência nas práticas pedagógicas de todos os educadores de infância. Isto, porque nele os educadores encontraram um documento bem estruturado, que os ajuda a planificar e a organizar as actividades pedagógicas. A intencionalidade das OCEPE é vincular o processo educativo deste nível de ensino.

A par da indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, é seu fundamento o reconhecimento da criança como “um sujeito do processo educativo; a articulação das diferentes áreas do saber/conteúdo; a diversidade e a cooperação” (cfr. Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Também sublinham e valorizam a intencionalidade da acção educativa e referem um conjunto de etapas sucessivas - planificação, acção, avaliação e comunicação. Estas características são essenciais e comuns à maioria dos educadores pois asseguram a intencionalidade do processo educativo, ou seja, defendem que o “desenvolvimento curricular, cujo principal actor é o educador, deve ter em consideração os objectivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo e a intencionalidade educativa, bem como, as áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Com a aprovação e o lançamento das OCEPE, pretendeu-se implementar e uniformizar a prática pedagógica, fornecendo aos Educadores de Infância um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos para estes utilizarem no seu dia-a-dia, tendo sempre como base uma educação de qualidade.

As OCEPE dividem as áreas do conhecimento infantil em três áreas de conteúdos distintas que são consideradas as fundamentais na organização dos contextos educativos e das oportunidades de aprendizagens. Assim, temos:

- A área de formação pessoal e social;
- A área de expressão e comunicação, que se divide em três domínios: domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática;
- A área de conhecimento do mundo.

Estas áreas deverão ser trabalhadas de forma articulada e globalizadora. Por isso, durante o horário lectivo deverão ser desenvolvidas actividades lúdico-pedagógicas e didácticas com as crianças, de forma a estas conquistarem aprendizagens

significativas. Estas actividades, sempre que possível, deverão ser planeadas com as crianças, procurando deste modo dar cumprimento à Declaração dos Direitos Humanos, ratificada por Portugal, a qual preconiza e defende que o papel da criança no processo educativo deve ser activo e participativo pois é essencial para o seu desenvolvimento.

Apesar da importância e do lugar de destaque que as OCEPE alcançaram no meio da educação pré-escolar, não podem, nem devem ser entendidas como um currículo ou um programa a seguir. Isto é, embora sejam um documento de referência para todos os educadores da rede nacional da educação pré-escolar no nosso país, estes só devem recorrer a ele para se orientarem e, consequentemente, fundamentarem algumas das suas atitudes e decisões pedagógicas, tal como é referido no próprio documento, pois “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Na prática pedagógica, o educador tem um leque diversificado de opções educativas e consequentemente de currículos; as OCEPE não estabelecem nem definem conteúdos, nem objectivos específicos para cada idade, ou seja, todos os objectivos definidos e enumerados neste documento são globais e abrangem todas as faixas etárias que a educação pré-escolar engloba.

Apesar de este documento fazer parte do dia-a-dia dos educadores de infância e de estar presente em toda a sua prática educativa, existem ainda alguns que não sabem muito bem como consultá-lo nem como interpretá-lo. Estas dificuldades surgem “principalmente das próprias características do documento, mas, sobretudo devido à falta do conhecimento teórico que subjaz ao documento oficial, bem assim como à falta de recursos de diagnóstico e de avaliação” (Pereira e Viana, 2003)<sup>3</sup>.

Em 2001, o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto de 2001, ao especificar o perfil do educador de infância, tendo por base a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, veio realçar a importância do currículo e da avaliação já que o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo (...) e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Para tal “mobiliza o conhecimento e as competências

---

<sup>3</sup> Dionísio, M. e Pereira, I.(2006), disponível no site:  
[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_educa\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf), consultado em 2 de Fevereiro de 2010.

necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado”. Podemos considerar o “currículo” previsto no Decreto-Lei acima referenciado, como:

- Um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto educativo e num determinado período de tempo;
- Uma organização de situações educativas e contextualizadas para concretizar ou desenvolver a prática pedagógica.

Posteriormente, a rede nacional de educação pré-escolar apresentou alguns documentos importantes de apoio à organização e gestão do currículo do pré-escolar, que o educador deverá ter em atenção e em consideração, como por exemplo: a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro, onde é possível constatar que os educadores deverão participar activamente na elaboração e construção do currículo. Atendendo a esta circular o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma, são documentos essenciais e fundamentais para a prática-pedagógica da educação pré-escolar, ou seja, os educadores deverão ter uma participação activa no seu planeamento, elaboração e redacção.

O desenvolvimento curricular na educação pré-escolar é de inteira responsabilidade do educador, devendo a sua acção orientar-se pelas OCEPE, entre outros documentos referenciados ao longo deste trabalho. O educador deverá organizar uma sequência temporal estruturada e flexível, onde os vários momentos tenham e façam sentido para as crianças e sejam vividos por estas com entusiasmo, empenho e satisfação, com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagens pensados e organizados pelos educadores intencionalmente. Tal como vem definido nas OCEPE e na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

## **2.2. O currículo e o educador de infância**

“O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos”.

Vasconcelos (Ministério da Educação, 1997)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Nota introdutória das OCEPE



De acordo com Vasconcelos (1997) poderemos dizer que o educador é o criador do currículo que implementa, visto não existir um currículo único e universal para a rede de educação pré-escolar.

Assim, o educador com a respectiva equipa pedagógica deverá pensar, planificar, redigir e desenvolver o currículo de acordo com os interesses do grupo de crianças com o qual este irá ser trabalhado/desenvolvido e a comunidade envolvente.

No que diz respeito à concepção e desenvolvimento do currículo, o educador deverá recorrer à planificação, organização e respectiva avaliação do ambiente educativo, das actividades desenvolvidas e dos projectos curriculares.

Mas, não será só na construção do currículo que o educador tem um papel importante e indispensável. No aspecto do ambiente educativo, o educador deverá organizar o espaço e os materiais de acordo com a idade e as necessidades das crianças, para lhes proporcionar experiências educativas diversificadas e integradas. Deverá, ainda facilitar o contacto/manuseamento dos diferentes materiais, sem esquecer os interesses principais das crianças que constituem o seu grupo de trabalho.

A organização da rotina diária e a duração de cada actividade deverá ser inicialmente definida, para que assim as crianças comecem a adquirir noções temporais. É de salientar que o tempo atribuído a cada actividade deverá ser flexível e de acordo com a capacidade de atenção e concentração das crianças. No planeamento e organização da prática educativa o educador deverá gerir os recursos educativos, materiais e humanos que possui, bem como, os que estão relacionados com as novas tecnologias de informação e comunicação (TV, DVD, vídeo, computadores, internet, entre outros).

O papel do educador não se fica só pela organização do ambiente educativo, pois a nível da observação, planificação e avaliação o seu papel e intervenção são cruciais e fundamentais. Deverá observar cada criança como um ser único, individual e inserido num grupo/sociedade para assim adquirir um conhecimento global das mesmas e, posteriormente, planificar as actividades e os projectos que o irão ajudar e contribuir para o desenvolvimento integral destas. Contudo, na planificação o educador não deverá descuidar as competências e as aprendizagens que as crianças já possuem e já adquiriram em anos anteriores ou então em contextos diferentes do contexto educativo.

De acordo com o que já referimos, poderemos constatar que a observação de todo o ambiente educativo e, principalmente, das crianças/grupo que o educador faz

serão a base da planificação e posteriormente da avaliação sendo, por isso, considerada como uma parte essencial e integrante do processo educativo.

Ao planificar, o educador deverá fazê-lo de forma integrada e flexível, tendo em consideração os dados recolhidos na observação e na avaliação. Também deverá ter em consideração o grupo de crianças, as suas idades, capacidades, interesses e necessidades/limitações, pois este acto implica que o educador organize ou reorganize todo o ambiente educativo (recursos materiais e humanos que possui ao seu dispor) e que tenha sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo, bem como, a articulação entre si e com o 1º ciclo do ensino básico. Assim, o educador deverá planificar actividades abrangentes e com objectivos transversais a todas as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE<sup>5</sup>.

Por vezes, o educador também poderá planear o processo educativo com as crianças. Esta forma de planeamento permitirá “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todos e de cada um” (Ministério da Educação, 1997, p. 20).

Depois de observar e planificar, o educador deverá agir, ou seja, deverá pôr em prática a sua planificação, ou seja, as suas intenções educativas. Estas deverão ser adaptadas e readaptadas ao grupo sempre que necessário. A avaliação realizada pelo educador deverá ser uma avaliação formativa e sempre que possível deverá ser feita junto do grupo de crianças.

No âmbito das relações e da acção educativa, o educador deverá promover o relacionamento harmonioso com a comunidade envolvente. Deverá proporcionar às crianças um clima alegre, saudável e carinhoso, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da auto-confiança destas. Neste sentido, o educador deverá despertar o interesse das crianças pelas tradições da comunidade e pela observação de fenómenos da natureza e acontecimentos sociais.

Finalmente, cabe ao educador promover a continuidade educativa, marcada pela passagem do pré-escolar para o 1º ciclo. Logo, o educador além de comunicar com a família, deverá em colaboração com os colegas do 1º ciclo facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória. Para isso, o educador deverá promover diálogos

---

<sup>5</sup> Área de Conhecimento do Mundo; Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação e nos seus diferentes domínios.

sobre este acontecimento, desenvolver actividades relacionadas com o mesmo e, sempre que possível, realizar visitas de estudo às escolas primárias.

Poderemos afirmar que o educador é o interveniente principal de todo o processo educativo da educação pré-escolar, principalmente no que diz respeito à elaboração, planificação e desenvolvimento do currículo. Também é o responsável directo e indirecto de formar crianças activas e participativas no processo ensino-aprendizagem. Logo, estas terão e poderão formular hipóteses, dar ideias e sugestões, partilhar experiências, medos, angústias, vivências entre muitos outros aspectos.

Por tudo isto, os educadores deverão “dispor de elementos, de competências necessárias para intervir adequadamente no desenvolvimento de suas capacidades, aspirações e tendências através da organização de actividades didácticas específicas” (Comissionne Ministeriale, 1995, p. 77). Isto, implicará que o educador seja possuidor de conhecimentos de diversos domínios, ou seja, domínios “culturais, pedagógicos, psicológicos, metodológicos e didácticos unidos a uma aberta sensibilidade e disponibilidade ao relacionamento educativo com as crianças” (ibidem, p. 99).

Apesar do importante papel das crianças o educador não pode ser menosprezado, pois ele é o mediador e o organizador de todo o processo educativo. De uma forma indirecta o educador acaba por ser o actor principal de toda a prática educativa, pois toda a dinâmica da sala de actividades dependerá de si e das suas orientações. Ao contrário do que uma grande parte da nossa sociedade ainda pensa e diz, a educação pré-escolar, não serve só para “tomar conta das crianças” enquanto os pais vão trabalhar. A educação pré-escolar deve preocupar-se com o bem-estar da criança, com o seu desenvolvimento integral, harmonioso e saudável, bem como, com as suas aquisições, aprendizagens e conhecimentos adquiridos com êxito por estas ao longo de um determinado período de tempo.

Neste sentido, torna-se necessário que os objectivos educacionais definidos na Lei nº 5/97, nas OCEPE e no plano anual de actividades, entre outros documentos e projectos, sejam trabalhados e alcançados com êxito pelas crianças. Por isso, será importante salientar e definir claramente o que se faz; porque se faz; para que é que se faz; quais as aprendizagens essenciais que as crianças devem adquirir; quais os objectivos e as competências que se pretendem desenvolver e alcançar num determinado período de tempo e numa determinada faixa etária.

De acordo com a Lei nº 5/97 (art. nº 10) e com as OCEPE os principais objectivos da educação pré-escolar são: promover o desenvolvimento pessoal e social

da criança tendo em vista uma educação para a cidadania; inserir a criança em diferentes grupos sociais, favorecendo a tomada de consciência por parte desta do seu papel como membro de uma sociedade cada vez mais multirracial; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola a todas as crianças e no sucesso de aprendizagens; desenvolver a criança globalmente, mas tendo sempre presente as suas características individuais e fornecendo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de diferentes linguagens; despertar a curiosidade e o pensamento crítico da criança; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo uma orientação e encaminhamento da criança o mais precocemente possível; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade envolvente.

Analisando e reflectindo sobre o que atrás foi referenciado, poderemos dizer que os objectivos da educação pré-escolar deverão estimular e favorecer principalmente a formação e o desenvolvimento da criança; contribuir para a estabilidade e a segurança afectiva; desenvolver laços familiares e relações pessoais; fomentar a integração e a sociabilização e proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades para assim se actuar o mais cedo possível, de uma forma mais rápida, directa e eficaz. Por estes motivos é que a educação pré-escolar deverá abranger crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, e sempre que possível mais novas, e não dar somente prioridade às crianças de 5 anos.

Alcançar, ou melhor, atingir com êxito estes objectivos não é uma tarefa fácil, mas também não é de todo uma tarefa impossível. Os pais/família são os principais intervenientes e responsáveis pela educação das crianças de tenra idade; contudo, infelizmente muitas famílias não têm condições económicas, sociais, afectivas e morais para orientar a criança e muito menos contribuir para o seu desenvolvimento integral, harmonioso e saudável.

Compete ao Estado garantir os direitos a todas as crianças pois infelizmente para muitas famílias a única solução e esperança é mesmo a participação activa do Ministério da Educação e das entidades locais existentes. Apesar disso, para alcançar alguns dos objectivos como a sociabilização, ou seja, a construção de uma sociedade cada vez mais justa, íntegra, moderna e dinâmica torna-se necessário que a intervenção do Ministério da Educação seja mais activa, real e contínua. Infelizmente, o Ministério

da Educação e os seus responsáveis não têm conhecimento da verdadeira realidade existente em cada contexto educativo, mais concretamente, em cada jardim-de-infância.

### **3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: REDE PÚBLICA E REDE PRIVADA**

A educação pré-escolar no nosso país começou a desenvolver-se “num momento sócio-político fortemente influenciado pelo contexto internacional”<sup>6</sup>. Esta foi-se desenvolvendo muito lentamente, primeiro nos grandes centros urbanos e no litoral, mais tarde nas zonas interiores e nas periferias de acordo com a densidade populacional.

Como já referenciámos no capítulo I, Portugal foi um dos primeiros países a aderir à Convenção dos Direitos das Crianças, mas apesar de a convenção estabelecer que é dever do Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, esta continua a ser considerada em primeiro lugar responsabilidade da família.

Porém, devido à evolução da sociedade e por motivos profissionais, os pais vêm-se obrigados a inscrever os seus educandos cada vez mais cedo em instituições onde se pratique e desenvolva a educação pré-escolar. Este motivo e todas as necessidades sentidas conduziram ao desenvolvimento de duas redes de educação pré-escolar para que deste modo se assegure a educação a todas as crianças em idade pré-escolar. Assim, temos a rede pública e a rede privada. Estas redes estão interligadas formando uma rede nacional cujo objectivo é nacionalizar e universalizar esta educação e de a fazer chegar cada vez mais a um maior número de crianças.

De seguida faremos a descrição de ambas as redes de educação pré-escolar referenciadas e apresentaremos as principais semelhanças e diferenças entre elas.

#### **3.1. Educação pré-escolar pública: princípios e características**

A rede pública da educação pré-escolar compreende todos os estabelecimentos de educação infantil dependentes do Ministério da Educação. De acordo com a Lei nº 5/97, nestes estabelecimentos existem dois tipos de componentes: a componente lectiva e a componente sócio-educativa.

A componente educativa é da responsabilidade do Ministério da Educação e é assegurada por um docente especializado – Educador(a) de Infância que segue as

---

<sup>6</sup> Retirado do site: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=93&doc=8090&mid=2>, consultado em 21 de Janeiro e 1 de Fevereiro de 2010.

orientações emanadas pelo Ministério da Educação (Lei nº 5/97, capítulo VI, art. nº 18). A componente sócio-educativa, está mencionada na Lei nº 5/97 que, em articulação com o Decreto-lei nº 147/97 de 11 de Junho, define as bases deste sistema de ensino. Esta componente é da responsabilidade dos órgãos competentes, ou seja, dos agrupamentos/instituições em articulação com as Autarquias. O Ministério da Educação só tem a responsabilidade de carácter educativo, ficando a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família à responsabilidade do educador responsável pelo grupo. Esta supervisão é realizada após o horário lectivo, uma vez que abrange o âmbito da componente não lectiva dos estabelecimentos e, de acordo com o Despacho nº 12594/2006 de 16 de Junho, abrange: a programação das actividades; o acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores; a avaliação da sua realização e reuniões com os encarregados de educação.

A componente lectiva é gratuita para todas as crianças. Os almoços e o prolongamento do horário são pagos ou não, pelos pais, de acordo com a sua situação económica devidamente comprovada e em conformidade com o escalão a que pertencem (Lei nº 5/97, capítulo V, art. nº 16).

Às autarquias cabe disponibilizar os espaços físicos, contratar o pessoal auxiliar de educação e suportar as manutenções dos edifícios com as respectivas despesas inerentes como, por exemplo, água, luz, telefone, aquecimento, entre outras.

Estas medidas visam estimular e desenvolver o alargamento da rede nacional de educação pré-escolar pública, promovendo uma política de igualdade de oportunidades a todas as crianças de acederem a esta educação.

Esta educação é ministrada nos Jardins de Infância construídos para este fim. Estes existem em maior número nas zonas urbanas, ou nas suas proximidades, do que nas zonas rurais (observação directa). A componente lectiva é de 25 horas semanais, distribuídas pelos 5 dias da semana, ou seja, 5h/dia. Existe um intervalo de 1.30h ou 2.00h para almoço. Este poderá ser servido no jardim-de-infância mas terá de ser requerido no início do ano lectivo pelos pais/encarregados de educação.

No Jardim-de-Infância as crianças desenvolverão projectos, participarão em actividades promovidas e orientadas, em actividades livres que lhes proporcionarão a aquisição de novos conhecimentos, afectos, vivências, experiências, aptidões e aprendizagens que contribuirão de uma forma directa e/ou indirecta para o seu desenvolvimento global, cognitivo e psíquico.

A componente sócio-educativa aparecerá sempre que os pais/encarregados de educação por questões de necessidade a requisitem. O seu horário será fixado no início do ano em reunião de pais e salvaguardando os interesses e bem-estar dos alunos, tentando responder às necessidades da maioria das famílias. Esta componente funcionará fora do horário da componente educativa e geralmente termina às 17h30m, horário que pode ser alargado, de acordo com as necessidades dos pais, e desde que seja aprovado pela Direcção Regional de Educação.

Esta componente não tem uma finalidade pedagógica, por isso, normalmente é vigiada por monitores e/ou auxiliares de acção educativa e coordenada pelo Educador(a) de Infância. As mensalidades desta componente são calculadas tendo em conta o rendimento *per capita* familiar (Despacho Conjunto nº 300/97 de 9 de Setembro de 1977, 2ª série, art. nº 3).

Outra característica da rede pública é a faixa etária, uma vez que se destina exclusivamente a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade, ou seja, a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico. (Lei nº 5/97, art. nº 3).

O critério de acesso a esta rede é, sempre que possível, a idade das crianças. Não havendo vagas suficientes para o número de crianças inscritas e, caso seja necessário, far-se-á uma selecção, dando preferência às crianças mais velhas, ou seja, às crianças de 5 anos, seguir-se-ão as de 4 anos e por último as de 3 anos de idade, cumprindo-se assim, o disposto no Despacho nº 3/SEAE/2002, de 28 de Junho.

Geralmente, e sempre que possível, os grupos formados são heterogéneos em sexo e em idade, constituindo as denominadas salas mistas. Todavia, existem salas homogéneas em idade. De acordo com a Lei em vigor (Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto), cada sala de educação pré-escolar deverá ter em média 2 m² por criança, portanto uma média de 20 a 25 crianças, por sala de actividades. Contudo, existem excepções relativamente às zonas de pouca densidade populacional infantil/jovem, como é o caso de algumas aldeias de Trás-os-Montes e Alto Douro, das Beiras e do Alto/Baixo Alentejo.

É de responsabilidade do Ministério da Educação assegurar a qualidade do ensino ministrado na educação pré-escolar, bem como, financiar os encargos pertencentes à componente educativa (Lei nº 5/97, capítulo III, art. nº 8).

O conceito de Tutela Única “é o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social” e implica “a criação de regras

comuns a todos os contextos de educação pré-escolar” (Oliveira-Formosinho, 1977, p. 35).

Segundo esta Lei (art. nº 8), o Estado define as Orientações Gerais da Educação Pré-Escolar, cabendo-lhe os aspectos pedagógicos e técnicos e competindo-lhe:

- Definir as regras para o enquadramento da actividade dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Definir os objectivos e linhas de orientação curricular;
- Definir os requisitos habilitacionais do pessoal que presta serviço nos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Assegurar a formação pessoal;
- Apoiar as actividades de animação pedagógica;
- Definir regras de avaliação de qualidade dos serviços;
- Realizar actividades de fiscalização e inspecção.

A ideia de Tutela Pedagógica única é a forma de se alcançar múltiplas possibilidades, de acordo com a lei e atribuindo responsabilidades entre os vários e diferentes intervenientes. Assim, as dimensões da Tutela Única, segundo Vasconcelos (1998) são:

- O reconhecimento da diversidade de modalidades de educação pré-escolar, em adequação aos contextos e possibilidades locais, mas salvaguardando sempre a dupla vertente da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica: a função educativa e o apoio às famílias.
- A articulação primordial com o 1º ciclo do ensino básico;
- O estabelecimento de normas, critérios pedagógicos e técnicos de instalação e/ou adaptações de instalações;
- A concepção e o lançamento das OCEPE a nível nacional;
- A valorização do pessoal técnico e auxiliar e o compromisso pela sua formação contínua;
- O envolvimento dos pais de uma forma contínua;
- A definição de regras de avaliação da qualidade dos serviços sob o ponto de vista educativo e social (estabeleceram-se parâmetros avaliativos para os diferentes tipos de serviço);



- A fiscalização e inspecção, bem como, o apoio à animação pedagógica;
- A salvaguarda do princípio de igualdade de oportunidade e de correcção de assimetrias sociais;

Devido à escassez de tempo dos pais actualmente, muitos jardins de infância, em colaboração com as autarquias e com os pais/encarregados de educação, já fornecem o almoço às crianças. Este tem de ser previamente requisitado pelos seus familiares. O pagamento das refeições é feito nas autarquias ou nos próprios jardins (Associação de Pais) e de acordo com o rendimento *per capita* Familiar (Despacho Conjunto nº 300/97 de 9 de Setembro, II série, art. nº 3). Existem crianças que não pagam qualquer mensalidade, desde que as suas famílias sejam abrangidas pelo rendimento mínimo garantido.

Algumas autarquias asseguram o transporte das crianças sempre que necessário e com aviso prévio do educador(a) de infância.

### **3.2. Educação Pré-Escolar Privada: princípios e características**

A rede privada de educação pré-escolar engloba as instituições de educação pré-escolar que funcionam em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e em instituições sem fins lucrativos que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino (Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho).

Nesta rede, temos instituições distintas e com diferentes administrações, o que contribui para uma significativa diversidade de desempenhos endógenos.

Nas IPSS a componente educativa, a componente de apoio à família e as refeições estão incluídas na mensalidade paga pelos pais que é calculada em função da declaração de IRS destes e de acordo com o Despacho Conjunto nº 300/97 (2ª série) de 9 de Setembro e da Orientação Normativa, Circular nº 3 de 2 de Maio de 1997. Contudo, as instituições têm sempre uma margem de controlo na determinação das percentagens para cada escalão.

Nestas instituições, as crianças provenientes de famílias ou instituições de acolhimento, são consideradas crianças de risco pelo que não pagam mensalidade.

Nos estabelecimentos privados sem fins lucrativos, o Estado, através do Ministério da Educação, estabelece com as entidades tutelares dos estabelecimentos do

ensino particular e cooperativo, contratos de desenvolvimento para a educação pré-escolar, na modalidade de apoio à família.

Nas instituições privadas, as mensalidades são estabelecidas pela direcção. Estas instituições não recebem subsídio do Estado, nem têm qualquer tipo de protocolo com o Ministério da Solidariedade Social.

A componente lectiva destas instituições está a cargo e é ministrada por um Educador(a) de Infância. A componente de apoio à família é exercida pelas Auxiliares de Acção Educativa e Coordenada pelo Educador.

Como vimos anteriormente, a educação pré-escolar privada é leccionada em IPSS, em instituições privadas constituídas para esse fim, ou em edifícios adaptados e com as características necessárias para o trabalho a desenvolver com as crianças de tenra idade, desde que correspondam ao preconizado pelo Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto. Os estabelecimentos desta rede, encontram-se mais frequentemente e em maior número nas zonas urbanas.

O horário de funcionamento desta rede é muito diversificado, ou seja, varia de Instituição para Instituição. A maior parte delas estão abertas desde as 7.00h/7.30h às 18.30h/19.00h. Porém, existem Instituições que têm um horário de funcionamento mais alargado, visto este poder ser alterado de acordo com as necessidades dos pais.

Nestes estabelecimentos, as crianças (além da componente lectiva que tem os mesmo objectivos da rede pública) têm sempre acesso a uma ou duas actividades extra-curriculares incluídas na mensalidade. Outras instituições têm um leque mais diversificado de actividades extra-curriculares de acordo com o interesse, gosto e vontade das crianças e dos pais. As despesas de frequência destas actividades são sustentadas pelos pais.

Como esta rede engloba duas valências, creche e jardim-de-infância, o seu nível etário é mais abrangente do que o da rede pública. Varia dos 3/4 meses de idade até aos 5/6 anos, de acordo com as valências em questão. Assim, no caso da valência creche, o nível etário varia entre os 3/4 meses de idade e os 36 meses, enquanto no jardim-de-infância a idade das crianças está compreendida entre os 3 e os 5/6 anos de idade. Sempre que possível, procura-se formar grupos homogéneos em idade. Porém, existem situações em que isto não é possível e então formam-se grupos heterogéneos.

O número de crianças por sala depende dos espaços físicos da mesma, mas tem de estar de acordo com o Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto, e pode variar entre 20 a 25 crianças por sala. Se a turma tiver a lotação máxima, e uma criança for

proveniente de uma instituição de apoio a menores, da Segurança Social, de uma associação ou de qualquer situação de risco, o número poderá ser alargado.

A rede privada é a única rede que valoriza e tenta responder de forma adequada às necessidades das crianças com idades compreendidas entre os 3/4 meses e os 36 meses de idade. A mensalidade da creche é suportada pelos pais e não tem incluída qualquer actividade extra curricular. Estes edifícios encontram-se geralmente nos grandes centros urbanos, mas actualmente já se começam a ver, ainda que em número reduzido, em algumas vilas de Portugal.

A metodologia utilizada tem em consideração o Regulamento Interno da Instituição e o Projecto Institucional. Apesar de não serem supervisionadas pelo Estado, têm de cumprir as Leis, Decretos-Lei, Portarias, Normas, Despachos-Normativos emanados pelo Ministério da Educação. O recurso dos profissionais de educação às OCEPE também é muito frequente.

A componente lectiva é pensada de acordo com o grupo de crianças e, muitas vezes, é planeada com as mesmas. Porém, existem actividades que são decididas em reunião de conselho pedagógico de acordo com os interesses e ideais da administração<sup>7</sup>.

No que respeita às refeições, duas das principais refeições diárias, ou seja, o almoço e o lanche, já estão incluídas na mensalidade. Quando as crianças não almoçarem na Instituição esta mensalidade poderá ser deduzida à mensalidade total desde que a Instituição seja avisada atempadamente. Na maioria das Instituições, o pequeno-almoço (para as crianças que vão muito cedo) e o lanche (para as crianças que ficam até tarde) é de responsabilidade dos pais.

Algumas Instituições já possuem transporte próprio o que facilita o transporte das crianças. Este, deve estar de acordo com a legislação em vigor e adaptado às normas estabelecidas pela União Europeia para transporte de crianças com menos de 10 anos de idade.

### **3.3 Rede Pública/Rede Privada: semelhanças e diferenças**

Em jeito de síntese, e para uma leitura mais rápida e fácil de tudo o que dissemos anteriormente, optámos por elaborar uma tabela onde poderemos comparar as

---

<sup>7</sup> Nesta rede também se tem em consideração o que está estipulado na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007.

principais diferenças e semelhanças entre as duas redes de educação pré-escolar existentes actualmente em Portugal.

**Tabela 1 – Rede Pública *versus* Rede Privada**

<b>Síntese</b>	<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
Legislação principal actual	- Lei-Quadro nº 5/97. - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	- Lei-Quadro nº 5/97. - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
Espaços de desenvolvimento	- Jardins de Infância públicos, ou seja, edifícios construídos ou adaptados para esse fim.	- Instituições Particulares de Solidariedade Social – IPSS. - Instituições Privadas.
Nível etário abrangido	- Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos.	- Creche – crianças dos 3/5 meses de idade até aos 36 meses. - Jardim-de-infância – crianças dos 3 até aos 5/6 anos de idade.
Constituição dos grupos	- Zonas Urbanas – entre 20 a 25 crianças, ou seja, 2m <sup>2</sup> por criança. - Zonas rurais – depende do número de crianças que estão matriculadas, pode variar das 4/5 crianças até às 20/25 crianças.	Creche – sala dos 0/12 meses – 7 crianças - Sala dos 12/24 meses – 10 crianças - Sala dos 24/36 meses – 15 crianças. Jardim-de-infância – entre 20 a 25 crianças (número que pode ser alargado caso haja crianças provenientes da segurança social, em instituições de apoio à criança, em famílias de acolhimento ou em famílias de risco)
Gestão de refeições e transportes	- Autarquias.	- Própria Instituição
Papel das autarquias	- Assegurar e fornecer as refeições e o transporte. - Manutenção dos edifícios e suas despesas. - Remuneração/despesas com o pessoal auxiliar.	—
Papel do poder central	- Legislar todo o processo educativo. - Pagamento das remunerações mensais do pessoal docente.	- Legislar todo o processo educativo. - Fornecer subsídios e comparticipação do Ministério Social de Solidariedade Social.
Objectivos por estabelecimentos, por turma e por criança.	- De acordo com o projecto educativo do agrupamento de escola a que cada jardim-de-infância pertence. - Relacionado com o plano anual de actividades do Educador, que é elaborado tendo em conta os interesses e o desenvolvimento físico, moral, cognitivo das crianças, bem como o meio histórico-geográfico.	- De acordo com o projecto educativo da instituição elaborado pelo pessoal docente da mesma. - Relacionado com o plano de actividades da Educadora, que é elaborado tendo em conta os interesses e o desenvolvimento físico, moral, cognitivo das crianças, bem como o meio histórico-geográfico.
Localização geográfica	- Zonas urbanas. - Zonas rurais.	- Zonas urbanas. - Algumas zonas rurais.
Horário do pessoal docente	- Manhã – 9.00h às 12.00h. - Tarde – 13.30h às 15.30h ou 14.00h às 16.00h	Manhã – 9.00h às 13.00h - 9.45h às 13.00h - 10.00h às 14.00h

		Tarde – 14.00h às 17.00h - 14.15h às 17.45h - 15.00h às 18.00h (Horário pode ser rotativo entre as educadoras, dependendo do que for decidido em reunião do conselho pedagógico).
Horário de funcionamento	- 8.30h às 18.00h (Horário pode ser alargado de acordo com as necessidades dos pais e com a autorização do agrupamento e autarquias).	- 7.00h/7.30h às 18.30h/19.00h (Este horário pode ser alterado de acordo com as necessidades dos pais e desde que a mesa administrativa e a segurança social (no caso das IPSS) autorizem).

Procurando analisar sucintamente a tabela anterior poderemos afirmar que as principais semelhanças entre a rede pública e a rede privada da educação pré-escolar são a nível legislativo e a nível dos objectivos definidos para cada estabelecimento, criança e grupo de crianças.

No que diz respeito aos aspectos legislativos, os profissionais de ambas as redes regem-se essencialmente pela Lei nº 5/97 e pelas OCEPE.

Em relação aos objectivos definidos para os estabelecimentos, as crianças e os grupos, poderemos dizer que estes, em ambas as redes, são definidos de acordo com projecto educativo, o plano anual de actividades e o desenvolvimento global das crianças.

Outras características comuns a ambas as redes são a faixa etária e a constituição das turmas/grupos, contudo aqui encontrámos algumas diferenças. A rede privada contempla a valência creche, onde a faixa etária das crianças varia entre os 3/4 meses de idade e os 36 meses. No que diz respeito ao jardim-de-infância a faixa etária das crianças de ambas as redes é igual, ou seja, vai desde os 3 anos de idade até aos 5/6 anos. Quanto à constituição dos grupos na rede pública estes são formados de acordo com a legislação em vigor e em média englobam 20 a 25 crianças. Na rede privada e no jardim-de-infância acontece o mesmo, porém o número de crianças por grupo poderá ser alargado caso haja crianças provenientes de famílias de acolhimento ou de risco. No que respeita à valência creche, o número de crianças por grupo varia de acordo com a faixa etária das mesmas.

Nas incumbências do poder central observámos semelhanças e diferenças. Em ambas as redes é o poder central que legisla todo o processo educativo; porém, na rede pública este também assegura o pagamento das remunerações mensais do pessoal docente.

As diferenças mais significativas entre ambas as redes verificam-se a nível da gestão das refeições e transportes que, na rede pública são assegurados pelas autarquias e na rede privada pela própria instituição. O papel das autarquias só é visível na rede pública. São elas que asseguram as refeições, o transporte das crianças e a manutenção dos edifícios escolares.

O horário do pessoal docente e o horário de funcionamento da própria instituição é outra diferença a salientar. O horário da rede privada é mais alargado do que o da rede pública, o que por vezes, leva os pais a optarem por esta rede em vez da rede pública.

### **CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO E O PORTFOLIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

“A avaliação é a peça central da modernidade escolar”.

(Nóvoa, 2005, p. 11)

Desde os primórdios da humanidade que tentámos encontrar formas para compreender os métodos de avaliação, que cada vez mais são utilizados no dia-a-dia no processo educativo. Mas, só a partir do séc. XIX é que a avaliação neste contexto “adquiriu um carácter regular, sistemático e orgânico que a distingue das suas formas pré-modernas” (*Ibidem*).

A pouco e pouco a avaliação começou a conquistar um lugar de destaque no meio educativo. Esta conquista conduziu ao aparecimento e à evolução de novas práticas/métodos avaliativos, principalmente no que diz respeito à avaliação alternativa ou, mais especificamente, aos métodos utilizados na avaliação formativa. Nesta avaliação um dos instrumentos mais utilizado é o portfolio.

O portfolio pode ser utilizado de diferentes formas e para diversos fins, de acordo com os objectivos definidos inicialmente.

Neste ponto do nosso trabalho de investigação abordaremos dois conceitos distintos, mas inter-ligados entre si, ou seja, abordaremos o conceito de avaliação na educação pré-escolar e um instrumento de trabalho e avaliação neste nível de ensino que é o portfolio.

Assim, inicialmente focaremos o conceito de avaliação, o que é avaliar na educação pré-escolar e quais as modalidades de avaliação mais frequentes e utilizadas neste nível de ensino.

Em segundo lugar, descreveremos sucintamente o conceito de portfolio, bem como, os diferentes tipos de portfolios existentes e utilizados, de acordo com a opinião de diferentes autores. Posteriormente, explicitaremos qual a melhor forma de organizar os portfolios, bem como, quais os conteúdos que aí devem ser inseridos e realçados.

De seguida evidenciaremos as principais vantagens e desvantagens da utilização de portfolios. Finalmente valorizaremos o portfolio na educação pré-escolar, o portfolio da criança e a importância do papel do educador no processo de implementação, construção, organização e utilização do portfolio.

## **PARTE I – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **INTRODUÇÃO**

Ao longo dos anos, tornou-se visível uma procura incessante por parte da sociedade de formas e métodos de observação e avaliação, para verificarem se as crianças/pessoas conseguiam atingir com êxito as actividades que lhe são propostas no dia-a-dia, bem como, as opções de vida que tomam, quer como um ser inserido num grupo/sociedade, quer como um ser individual pois, tal como afirma Valadares e Graça (1998, p. 34), “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar de forma válida, as decisões individuais e colectivas”.

Hoje em dia, a avaliação começa a conquistar uma importância crucial em todos os aspectos da vida humana, como: aspectos sociais; jurídicos; desportivos e especialmente os relacionados com o contexto educativo, o que vai de encontro às ideias apresentadas por Alves (2004, p. 31), quando nos afirma que a avaliação “(...) tem vindo, ao longo das épocas a adquirir uma grande variedade de significados de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e consequentemente diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação”.

Este termo começou a ser instaurado no meio educativo, em meados do séc. XVII. A partir daí, foi adquirindo mais importância e significado. Inicialmente, este processo era executado praticamente e exclusivamente nos colégios privados, mas, rapidamente se espalhou a todo o sistema educativo mundial, pois a escola começou a ser vista como o “mundo da avaliação” (Zabalza, 1995, p. 14). Com o passar dos anos e com a mudança das mentalidades da sociedade e dos principais intervenientes do sistema educativo, a avaliação começou a ser considerada um componente essencial, integral e indispensável do sistema educativo, ou seja, a avaliação começou a ser vista, entendida e encarada como “(...) um dos elementos de organização do trabalho pedagógico” (Godoi, 2005, referenciado por Maia)<sup>8</sup>.

Por muito que a avaliação seja um processo complexo, contraditório e até mesmo uma “dor no coração” para os educadores de infância, é impossível ensinar sem avaliar. O processo de avaliação é o complemento do acto de ensinar, ou seja, do

---

<sup>8</sup> Retirado do site: [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_no\\_Pre\\_Escolar.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_no_Pre_Escolar.pdf), consultado em 25 de Janeiro, 13 de Março, 20 de Julho e 10 de Outubro de 2010.



processo de ensino-aprendizagem. Estes processos são independentes e estão interligados e inter-relacionados ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação permite ao avaliador obter informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças. Estas posteriormente poderão e deverão ser usadas e aplicadas para melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica. A avaliação é um processo presente em todas as fases de desenvolvimento de um programa/currículo, ou seja, este conceito está presente na fase inicial, na fase de concepção, na fase de implementação, na fase de observação dos resultados e na fase final, ou seja, na tomada de decisões sobre a continuidade do trabalho realizado e planificado ou sobre a readaptação da planificação das actividades e do modo como estas estão a ser desenvolvidas e trabalhadas junto das crianças.

Com o passar dos anos a avaliação foi-se tornando uma componente indispensável ao êxito do processo educativo, bem como, à evolução das aquisições de aprendizagem e conhecimentos das crianças. Através desta prática o educador/professor apercebe-se sobre o desenvolvimento e os progressos das crianças, bem como, dos seus retrocessos e necessidades. Assim, ele poderá alterar e reprogramar a prática educativa de acordo com as características e as necessidades das crianças.

A avaliação não é um processo nem um acto individual do educador/professor, é um acto colectivo que deverá englobar todos os intervenientes do sistema educativo, isto é, educadores, crianças, pais/família, auxiliares de acção educativa, psicólogos, assistentes sócias, médicos, terapeutas, entre outros que participem directamente no processo de ensino e desenvolvimento da criança.

## **1. A AVALIAÇÃO**

“Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”.

(Roldão, 2003, p. 41)

Ao analisarmos a definição de avaliação apresentada em cima, poderemos afirmar que a avaliação serve para verificar e analisar se as novas aprendizagens feitas pelas crianças foram apreendidas com êxito ou não.

Ao longo das últimas décadas a definição de avaliação foi sofrendo transformações, não existindo, ainda hoje, consenso sobre uma definição universal.

Assim, poderemos dizer que o termo avaliação, tal como o de currículo, é muito polissémico. Esta polissemia deve-se, em grande parte, ao seu “carácter multidimensional” (Valadares e Graça, 1998, p. 34).

Este conceito é utilizado de diferentes formas, em diferentes contextos e com diferentes objectivos, por isso, dificilmente é gerador de consenso absoluto, isto porque, o domínio da avaliação desdobra-se em múltiplos registos o que vai de encontro ao que diz Cizek (1996, p. 8) “parece que toda a gente sabe o que é. Não existe uma utilização standard do termo: é utilizado de tantos modos diferentes, em diferentes contextos e com diferentes objectivos, que quase pode significar qualquer coisa”. Ou seja, toda a gente avalia sem ter a noção concreta do que é realmente este processo, de como se deve realizar e quais as suas consequências positivas ou negativas sobre o avaliador e o avaliado.

### **1.1. Conceito de avaliação**

Uma das principais funções dos contextos educativos é avaliar as crianças/alunos. Poderemos mesmo dizer que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um em cada nível de educação e ensino.

Segundo Roldão (2004, p. 39), a avaliação surge como uma “entidade mal amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar”, ou seja, o acto de avaliar é um acto “maldoso”. Na maioria das vezes pode criar mau estar e ansiedade nos profissionais docentes, porque ninguém gosta de ser avaliado, logo também são poucos, ou até nenhuns, os que gostam de avaliar.

Apesar de todos os intervenientes do processo educativo terem consciência do que é necessário e importante avaliar, todos demonstram reservas e constrangimentos em relação a este acto devido à “ambivalência que todo e qualquer esforço de avaliação inevitavelmente desencadeia: por um lado, reconhece-se a sua pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas” (Estrela e Nóvoa 1993, p. 10).

Poderemos, dizer que sem este processo seria quase impossível adaptar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, reformular para melhor o processo educativo. É indispensável avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do tempo, para se concluir se o método/modelo pedagógico, bem como a forma como está a ser trabalhado, desenvolvido e aplicado é a mais adequada. Caso contrário, há sempre a hipótese de reformulá-lo de acordo com as necessidades e os interesses das crianças.

Isto é impensável acontecer sem se avaliar a prática pedagógica, bem como, os seus principais intervenientes – as crianças. A avaliação é um caminho, uma passagem, uma ponte para a aprendizagem, ou seja, é um traçado que ao ser percorrido de forma responsável e adequada, ajudará os profissionais de educação a compreender o que acontece e porque acontece de uma forma e não de outra. Esta compreensão facilitará o ajustamento do percurso, o reconhecimento dos erros e, conseqüentemente, a melhoria das práticas educativas em benefício das crianças.

Avaliar, para Hadji (1994, p. 178), é “situarmo-nos, de corpo inteiro, na esfera da comunicação, ao produzirmos um discurso que dê resposta argumentativa a uma questão de valor”, ou seja, a avaliação pode ser e é uma forma de comunicação entre o avaliador e o avaliado, onde geralmente o segundo espera pela opinião do primeiro com alguma angústia e ansiedade, e esta tem de ter sentido e significado para o avaliado. Assim, iremos de encontro às ideias de Hadji (1994, p. 178), quando considera que uma das regras fundamentais para quem avalia é “entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebem”.

No nosso caso concreto, o avaliador é o educador e os avaliados são as crianças. Por isso, o primeiro tem de avaliar as crianças de forma a que estas entendam a sua avaliação e não fiquem deprimidas, tristes, desiludidas e muito menos afectadas e traumatizadas psicologicamente.

Por seu lado, Gardner (1995, p. 150) defende que através da avaliação é possível obter “informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos”.

Em 1994, Rodrigues apresenta três grandes dimensões sobre este conceito, que são a dimensão metodológica, a dimensão ética e a dimensão política. Para este autor estas dimensões surgiram através da “reflexão, problematização e debate acerca da avaliação” (*Idem*, p. 93).

A finalidade da avaliação é apoiar o processo educativo de forma a ajustar as aprendizagens das crianças e a regular os processos, de modo a recolher e a analisar

informações diversas acerca das situações pedagógicas e dos principais intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Como podemos constatar a avaliação é um acto fundamental e presente no desenvolvimento e êxito da prática educativa. Logo, deve ser entendida pelos educadores como “uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção na interacção com o grupo e com cada aluno e aluna em particular” (Diego, 2000, p. 60).

Para os educadores, avaliar não é uma tarefa fácil, devido à diversidade de orientações e opiniões, sobre o que é este conceito, de como deve ser concretizado e realizado e quais os objectivos que deve englobar. Estes motivos levaram Guba e Lincoln (1989, p. 21) a dizer que “não há uma maneira certa de definir avaliação, de um modo que se possa de uma vez por todas por fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objectivos”.

Só a partir do 25 de Abril de 1974, com a democratização escolar, é que a avaliação em Portugal, apesar de já ser praticada, começou a ser encarada como um aspecto integrante e fundamental do acto educativo.

Na década de 80 com a enunciação da LBSE a avaliação da prática pedagógica, bem como, das crianças/alunos começou a ser considerada.

A partir desta altura a avaliação é vista “como um instrumento de certificação de aprendizagem, de controlo de qualidade do sistema educativo, mas, também como um instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem” (Barreira e Pinto, 2005, p. 37). Segundo estes autores, o conceito de avaliação é conceituado nesta legislação. Esta modalidade de avaliação é a mais utilizada na educação pré-escolar.

Posteriormente, foram redigidos outros documentos educacionais que valorizavam o aspecto formativo da avaliação, pois “as decisões avaliativas devem estar orientadas sobretudo para a valorização dos alunos do que para a sua selecção” (*Ibidem*). Isto é, a avaliação deve considerar e valorizar os progressos, as conquistas e o desenvolvimento das crianças e não atribuir-lhes notas quantitativas, acabando por seleccionar e distinguir os bons e os muito bons alunos dos alunos médios/razoáveis e dos “maus” alunos. Esta última forma de avaliação aproxima-se do paradigma quantitativo e poder-se-lhe-á chamar - avaliação sumativa. Isto porque, traduz o desenvolvimento, das aprendizagens e a aquisição de conhecimento das crianças em

resultados quantitativos, ou seja, de 0 a 100 ou de 0 a 20, dependendo dos níveis de ensino. Esta forma de avaliar conduziu ao desenvolvimento de práticas de avaliação, centradas nos exames e posteriormente nos testes, que apesar de ainda serem utilizados, começam aos poucos a cair em desuso, principalmente por alguns professores que optam por novas técnicas/métodos de avaliação alternativos.

Contudo, autores defensores do modelo qualitativo de investigação, sugerem que se alterem as formas de avaliação para uma avaliação formativa, tal como a lei actual vigente prevê. De acordo com Perrenoud (1999, p. 173), a avaliação formativa “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”. Estas mudanças de conceptualização em relação às formas de avaliação conduziram a uma mudança significativa no processo ensino-aprendizagem. Assim, aos poucos a avaliação começou a ter uma função pedagógica, com um significado e valor regulador, formativo e formador.

Também no nosso país a avaliação formativa encontrou muitos opositores e resistentes, tal como afirmam Cortesão e Torres (1994, p. 156) “(...) as mudanças introduzidas já há alguns anos, no processo de avaliação tradicional português provocaram e ainda provocam reacções de oposição”. Estas reacções são comuns em qualquer sistema, porque o Homem é um opositor à mudança e, por isso, precisa de tempo para a entender, interiorizar e consequentemente aplicá-la.

É normal que no que diz respeito a um conceito e a um processo tão complexo, controverso e importante como a avaliação existam sempre dúvidas, medos, angústias e receios.

## **2. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Até aos finais dos anos 80 a questão da avaliação das crianças pequenas “não fazia parte das crenças educacionais das educadoras de infância, que a consideravam desnecessária neste nível de ensino” (confrontar Parente, 2004, p. 33).

Com o passar dos anos, a mentalidade da sociedade, dos órgãos de gestão, dos educadores de infância e até mesmo dos pais foi-se alterando e modificando. Isto fez com que a pedagogia desenvolvida e utilizada na educação pré-escolar se alterasse e que a avaliação das crianças de tenra idade, assim como, a avaliação das actividades desenvolvidas na sala se tornasse uma prática constante e quase diária.

Segundo Júlia Formosinho (2007), existem duas formas distintas de fazer pedagogia: a pedagogia baseada no modo transmissivo e a pedagogia de ensino baseada

no modo participativo. Esta divisão pedagógica apresentada e defendida pela autora vai de encontro à definição de currículo redigida por Coelho (1992) e utilizada anteriormente neste projecto de investigação.

A primeira, ou seja, a pedagogia transmissiva preocupa-se com a transmissão dos saberes, conhecimentos, experiências, entre outros temas que os professores detêm às crianças/alunos, de uma forma pré-estabelecida. Assim, as crianças são um sujeito passivo no processo educativo. Estão ou são agrupados em grupos/turmas e inseridos numa sala. Esta forma de pedagogia verifica-se mais no 1º ciclo do ensino básico e seguintes do que na educação pré-escolar, onde não é muito utilizada.

Contudo, não poderemos afirmar que não é desenvolvida por nenhum educador de infância. Mas, a maioria dos profissionais de infância adopta e desenvolve na sua prática a pedagogia participativa na sua prática. Uma das vantagens desta pedagogia é o favorecimento do desenvolvimento de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças de tenra idade que nele participam.

Nesta pedagogia as crianças são um sujeito activo, ou seja, são os actores principais. É a partir delas, dos seus interesses, descobertas, conquistas e experiências diárias, umas com as outras e com os profissionais que as acompanham neste fase marcante da sua vida, que se desenvolve o currículo e a prática pedagógica.

Os adultos vêem as crianças como seres competentes, capazes de tomar decisões e possuidoras de interesses significativos e importantes, por isso, parte-se dos seus interesses para não se desmotivarem e desenvolvem-se as suas capacidades, aptidões e aprendizagens.

O envolvimento e a participação das crianças é fundamental para o sucesso educativo, isto é, a criança é a protagonista do êxito educativo, ou seja, não é “mais uma consumidora de cultura e valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura” (Rodari, 1982, p. 142).

Nesta pedagogia é fundamental que os educadores vejam a criança como um ser social, histórico e possuidor de características pessoais e individuais.

As mudanças ocorridas a nível da sociedade sobre a educação pré-escolar, ao nível das concepções da avaliação, do conhecimento sobre a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, sobre a diversidade de crianças que frequenta a educação pré-escolar e sobre as finalidades educativas deste nível educacional, entre outras, fizeram com que a educação pré-escolar fosse considerada a “primeira etapa da educação

básica” (Lei nº 5/97), e que se redigissem as OCEPE. Estas possuem orientações globais para todos os profissionais da rede pública e privada da educação pré-escolar. As OCEPE “acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

As OCEPE fizeram com que os educadores de infância começassem a olhar para a avaliação com outros olhos e de outro modo.

Por isso, poderemos dizer que avaliar na educação pré-escolar é “o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais” (Bredekamp e Rosengrant, 1993, p. 10).

Assim, a avaliação deve possuir algumas características de acordo com a idade, as necessidades e o contexto sócio-geográfico e educativo em que as crianças estão inseridas. Também, deve ter em consideração a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo<sup>9</sup> referidas nas OCEPE.

A forma como cada educador aborda e lida com a avaliação, está relacionada com as concepções que este tem sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem. Mas, seja qual for a abordagem avaliativa que o educador adopte, nela está sempre presente a pedagogia por si adoptada e desenvolvida no decorrer da sua prática.

Nos termos das OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.27) “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. (...) Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento”.

A complexidade relacionada com as concepções e as práticas de avaliação na educação pré-escolar, remetem para a necessidade de “clarificação do que é e para que serve a avaliação das aprendizagens no âmbito da educação de infância, ou seja, para as finalidades desta avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 146) e para aprofundar a necessidade das formas de avaliação adequadas à complexidade do processo educativo.

---

<sup>9</sup> Área de Conhecimento do Mundo; Área de Expressão e Comunicação nos seus diferentes domínios e Área de Formação Pessoal e Social

Estas definições de avaliação centram-se nas crianças e no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, dão relevância ao desenvolvimento das crianças, bem como à aquisição das aprendizagens efectuadas por estas, não desprezando nunca as aprendizagens e os conhecimentos que adquirem fora do meio educativo, pois desde que nascem que as crianças, presenciam e vivem muitas e diversificadas situações e experiências que lhe permitem adquirir conhecimentos e aprendizagens que posteriormente vão influenciar o seu desenvolvimento.

Avaliar ajuda a obter informações que têm de ser compreendidas e interpretadas pelo educador de modo a que possam ser usadas para ajudar as crianças a melhorar o seu desempenho e a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos. Este processo está presente em todas as fases do programa educativo.

Esta forma avaliativa utiliza procedimentos descritivos, baseados na realização da criança, e consiste na documentação do seu trabalho, do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens individuais. Estas são trabalhadas e adquiridas no seu dia-a-dia na sala de actividades, ou seja, é uma avaliação formativa, porque é um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos, do que pelo resultado obtido, e procura tornar as crianças, os principais autores da sua aprendizagem a fim de que tomem consciência do que já evoluíram, alcançaram, conseguiram, bem como, das dificuldades que sentiram para atingir os objectivos definidos e as dificuldades ultrapassadas. Também ajuda as crianças a terem consciência das aprendizagens que ainda têm de adquirir num futuro próximo.

Os educadores, durante a prática pedagógica, necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar, como observar e como documentar essa observação. Continuamente têm de tomar decisões e opções sobre as planificações, as actividades, os espaços e os materiais existentes na sala de actividades. Estes estão directa ou indirectamente presentes no dia-a-dia das crianças e influenciam o seu desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens significativas.

Por isso, poderemos dizer que a observação na avaliação formativa, tem um lugar de destaque, porque “observar é construir uma representação realista das aprendizagens, das suas condições, das suas modalidades, dos seus mecanismos e resultados” (Cortesão e Torres, 1994, p. 170). Apesar de a observação ser muito importante ela só é formativa se “permite guiar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar e seleccionar” (*Ibidem*).



Por estes motivos, neste processo é fundamental recorrer e utilizar sistemas de avaliação susceptíveis de identificarem as necessidades e as áreas de conteúdo que necessitam de mais atenção e intervenção mais específica.

É importante e essencial que os educadores de infância, no início de cada avaliação sejam capazes de responder às seguintes questões: porquê avaliar? E para quê avaliar? Estas duas questões são cruciais para o êxito e sucesso deste processo, pois, segundo Drummond (2003, p. 12), “Porquê avaliar? Implica porquê educar”.

Actualmente, os educadores de infância além das duas questões referenciadas anteriormente defrontam-se constantemente com três grandes desafios, que são:

- A resposta aos desafios emergentes de uma população caracterizada pela diversidade;
- Assegurar o desenvolvimento das áreas de conteúdo que permitam às crianças dominar os conceitos básicos e propedêuticos a aprendizagem futuras;
- Inter-relacionar a avaliação e o desenvolvimento curricular.

Como já vimos anteriormente, o educador de infância e a restante equipa pedagógica (Vasconcelos, Ministério da Educação, 1997)<sup>10</sup> ao elaborarem e redigirem o currículo, deverão definir as formas/métodos de avaliação do mesmo, tendo em consideração e em atenção as concepções da educação, os conteúdos do currículo, as estratégias do ensino-aprendizagem e o contexto sócio-económico e geográfico onde decorre todo o processo educativo. Isto porque, desde o ingresso nos jardins-de-infância, com três anos de idade, que as crianças são observadas e consequentemente avaliadas pelos seus educadores. Contudo, a forma como se processa esta avaliação varia de educador para educador e do seu método de trabalho. Também varia de instituição para instituição, de região para região e dos jardins-de-infância da rede pública dos jardins-de-infância da rede privada. Contudo, em todos eles cada vez mais, os educadores recorrem ao uso de práticas de observação e registo que posteriormente servirão para avaliar as crianças, como por exemplo, observação e registo diário das atitudes e comportamentos das crianças, diário individual, diário de grupo, planificação semanal, avaliação semanal, observação e avaliação dos trabalhos e da aprendizagem.

Apesar de todas as variáveis que podem influenciar a avaliação e de todas as vertentes que podem e devem ser avaliadas, o melhor é que sempre que possível esta seja realizada no contexto educativo, ou seja, na sala de actividades ou nos espaços

---

<sup>10</sup> Nota introdutória das OCEPE

contingentes a esta, por exemplo, nos espaços exteriores, mais concretamente o recreio. Pois, uma das finalidades da avaliação é favorecer a análise do processo educativo.

A avaliação na educação pré-escolar é entendida como um processo contínuo, pois utiliza diferentes técnicas para descrever os progressos e/ou retrocessos alcançados e atingidos pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo. Logo, é importante que a relação educador-criança seja uma relação de amizade, confiança e intimidade, pois só assim é que o educador consegue avaliar correctamente todos os níveis de desenvolvimento da criança, uma vez que a avaliação “processa-se na intimidade da relação professor aluno” (Cortesão e Torres, 1994, p. 178).

Assim, uma das principais razões da avaliação na educação pré-escolar é a identificação de como está a criança em termos de desenvolvimento sócio-afectivo, cognitivo e motor e a nível de aprendizagens, procurando, evidenciar os progressos e as mudanças das crianças no dia-a-dia, ao longo de um determinado período de tempo.

Neste nível de ensino, as crianças deixam de ter um papel passivo e passam a ter um papel activo em todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as crianças têm de “querer aprender” e ter “vontade que o ajudem” (Perrenoud, 1999, p. 180), isto é, as crianças têm de partilhar com o educador os seus medos, angústias, receios, dificuldades, dúvidas, vivências, experiências, entre outros aspectos fundamentais e essenciais do seu dia-a-dia.

O papel da família também é valorizado. Os pais/encarregados de educação deixam de ser receptores passivos da avaliação dos seus educandos e passam a ser colaboradores activos que participam e colaboram em todo o processo educativo, isto porque “os pais não podem apenas serem visto como receptores dos resultados da avaliação, mas também como participantes de forma colaborativa no processo” (Zabalza, 2000)<sup>11</sup>.

A avaliação ainda serve para diagnosticar as necessidades do desenvolvimento das crianças, e também pode ser utilizada para expôr aos pais os progressos, retrocessos e a forma como o seu educando foi evoluindo ao longo dos meses, bem como, para identificar os problemas de desenvolvimento. As informações provenientes da avaliação podem e devem ser utilizadas na elaboração de relatórios das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) ou que precisem de qualquer outra forma de ajuda e/ou acompanhamento especial ou específico.

---

<sup>11</sup> Retirado do site: [http://hen2.no.sapo.pt/avaliar-competencias\\_joane.pdf](http://hen2.no.sapo.pt/avaliar-competencias_joane.pdf), consultado em 15 de Outubro, 26 de Janeiro, 31 de Março, 20 de Agosto e 10 de Outubro de 2009.

O recurso aos meios de avaliação referenciados anteriormente, ajudam a elaborar uma avaliação ampla e abrangente sobre o desenvolvimento das crianças, as competências/aprendizagens que adquiriu e atingiu com êxito, bem como, as que ainda precisam de ser trabalhadas e exploradas entre outros factores. Também ajudam os educadores a perceberem as dificuldades das crianças na realização de cada actividade proposta e desenvolvida, bem como, perceber como foi o desenvolvimento integral de cada criança e do grupo. Posteriormente, esta avaliação ajudará o educador a reformular, a reorganizar e a replanificar a sua prática pedagógica.

No processo avaliativo, compete ao educador conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como, das actividades e projectos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas. Também cabe ao educador avaliar numa perspectiva formativa a sua intervenção, o ambiente, os processos educativos e o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei nº 241/2001), por isso deve utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados. Contudo, a utilização destes deve ser doseada de acordo com as características de cada criança. O educador, de acordo com o seu projecto pedagógico/curricular, deve estabelecer os critérios de avaliação dos processos e dos resultados. Finalmente, deve comunicar aos pais/encarregados de educação e professores no caso das crianças dos 5/6 anos de idade que ingressarão no 1º ano do ensino básico o desenvolvimento das crianças, bem como, o que elas sabem ou não fazer.

### **3. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO**

Nunca se falou tanto de avaliação como actualmente. No que diz respeito à educação pré-escolar, a forma como a avaliação é vista e realizada evolui ao longo dos últimos tempos. Esta evolução deve-se essencialmente à publicação do Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro onde de uma forma discreta este conceito já estava presente.

Em 1997, a avaliação alcançou um lugar de destaque através da enunciação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) e das OCEPE.

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa do ensino básico, por isso, poderá guiar-se pela legislação dirigida e emanada para o 1º ciclo referente à avaliação, ou seja, pelos Decretos-Lei nº 6/2001 e nº 209/2002 e pelos Despachos Normativos nº 30/2001, nº 5020/2002 e nº 1/2005.

Apesar dos documentos acima mencionados serem para a aplicação no 1º ciclo, também podem ser aplicados à educação pré-escolar desde que a especificidade desta e dos seus principais intervenientes, como a idade das crianças, as suas características individuais, o seu desenvolvimento, entre outros aspectos, sejam tidos em consideração pelo educador.

A avaliação das aprendizagens, pode e deve ser entendida como “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos conceptualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (Fernandes, 2005, p. 16).

Todas as modalidades de avaliação, ou seja, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação sumativa, são focadas no Decreto-Lei nº 6/2001 (capítulo III, art. nº 12 e 13).

No âmbito de todo o processo avaliativo, a avaliação diagnóstica é a primeira a ser elaborada e realizada. Geralmente, realiza-se no início de cada ano lectivo e a sua finalidade é a preparação inicial para a aprendizagem. É bastante descritiva e detecta a presença dos conhecimentos e aprendizagens que as crianças possuem, bem como as dificuldades que sentem.

A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático. Recorre a uma grande variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados às aprendizagens e aos contextos em que estas ocorrem. Uma das suas funções é a regulação do ensino e principalmente das aprendizagens. Pode-se considerar que é uma avaliação qualitativa, pois não atribui notas nem classificações às crianças. Baseia-se na descrição, ou seja, descreve a evolução e o desenvolvimento da criança de uma forma específica, visto ser realizada individualmente para cada criança do grupo.

Finalmente, deparamo-nos com a avaliação sumativa. Traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas e adquiridas pelas crianças. Esta avaliação é quantitativa (vai do não satisfaz ao satisfaz bastante/excelente, ou seja, dos 0 aos 20 valores), dependendo do nível de ensino em que é aplicada. Geralmente os métodos utilizados nesta avaliação são as fichas, provas, teste de avaliação e no final de cada período faz-se a média destes. Esta pode subir ou descer dependendo dos critérios de avaliação definidos no início do ano lectivo entre os professores e as crianças/alunos.

Apesar de existirem diversas modalidades de avaliação, a mais utilizada e frequente na educação pré-escolar é a avaliação formativa. Em 2005, o Ministério da

Educação publica o documento “avaliação na educação de infância”, em que a utilização, o valor e o significado deste conceito é evidenciado e valorizado, pois é uma avaliação que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados. Também, tenta procurar ajudar a criança a tornar-se o agente, ou melhor, o actor da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Para que, assim e de uma forma contínua, a criança comece a ter consciência dos êxitos que já alcançou e das dificuldades que teve e tem que ultrapassar para passar as barreiras com que diariamente se depara.

Ao valorizar-se a criança neste processo tão complexo e ambíguo que é a avaliação, está-se a valorizar e a reconhecer o seu esforço e a forma como se comportou e reagiu durante as actividades e as tarefas que lhe eram propostas e desenvolvidas.

Esta forma de avaliação ajuda e contribui para o desenvolvimento da auto-estima, do auto-conhecimento e da auto-confiança das crianças pequenas.

Apesar de todos os avanços registados ainda não existe nenhum documento específico sobre a avaliação para a educação pré-escolar e muito menos sobre a avaliação formativa. Por isso, a forma como os educadores encaram e desenvolvem o processo avaliativo está directamente relacionado com a forma como desenvolvem a sua prática pedagógica, bem como, pelo contexto em que está inserido o jardim-de-infância. Apesar de tudo, se a avaliação tiver como finalidade fornecer informações ao educador, ela tem de ser formativa, pois “é uma parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem” (Fischer, 2007, p. 35).

Através da avaliação, o educador “observa aquilo que as crianças sabem, compreendem e conseguem fazer” (*Idem*).

Os objectivos desta avaliação estão estabelecidos e discriminados no Despacho Normativo 98-A/92 (Avaliação no ensino básico), logo esta modalidade avaliativa deverá criar “metas intermediárias que favoreçam a confiança própria no sucesso educativo”, permitindo “adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem” (Art. nº 18 alínea a e b).

Esta avaliação é feita num processo contínuo, ou seja, diariamente através da observação e posterior registo de comportamentos, atitudes, evoluções ou retrocessos das crianças, de forma, a que o educador consiga retirar informações sobre o seu desenvolvimento e sobre a evolução das suas aprendizagens de “modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir” (Fischer, 2007, p. 35). Esta continuidade é da

“responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores” (Art. nº 20).

Contudo, ao adoptarmos por esta modalidade avaliativa, temos que ter plena consciência de que todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem vão ser envolvidos e afectados pelo mesmo.

Tal como todas as outras modalidades de avaliação, esta também possui características específicas que são: ser educativa – porque ela própria é uma actividade de aprendizagem; ser dinâmica – visto fornecer um feedback relativamente a objectivos pedagógicos específicos; ser discriminante – porque identifica problemas de aprendizagem; ser economizadora – só avalia pequenas partes da matéria; ser transparente – a qualquer momento as crianças/alunos sabem o que deles se espera; ser individualizante – respeita o ritmo de aprendizagem de cada criança e ser exigente – pois tem uma programação específica e bem definida no currículo (Zabalza, 1995; Brookfield, 1995; Cortesão, 1983; entre outros).

Em jeito de síntese, e reflectindo sobre o que referimos poderemos dizer que a avaliação das crianças de tenra idade deverá ser mais descritiva que valorativa, ou seja, deverá dar mais ênfase e importância ao crescimento e desenvolvimento das crianças durante o desenrolar diário da prática educativa do que ao resultado final.

Também deverá ter em consideração as áreas de conteúdo essenciais ao desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, isto é, no processo de avaliação das crianças os educadores nunca devem descurar as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE, bem como, a articulação entre elas e/ou o 1º ciclo se for esse o caso.

A avaliação deverá ser elaborada em coerência com o definido e estipulado no projecto educativo, no projecto curricular e no plano anual de actividades.

Outra característica deste processo é que se deverá apoiar sempre em qualquer tipo de registo de observação. Este sempre que possível deverá ser combinado com os pais, e estes deverão ser um participante activo do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente poderemos realçar que a avaliação das crianças deverá ser feita em grupo e individualmente, mas deverá ser sempre feita uma avaliação individual para cada criança.

#### 4. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Como já vimos anteriormente, existem diversas modalidades de avaliação, o que faz com que esta assuma diferentes funções de acordo com a forma como está a ser aplicada e desenvolvida, uma vez que, e como refere Afonso (1997, p. 29), “a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes de avaliação), mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais que uma função”.

Leite (1995, p. 14) defende que nas funções de avaliação deverá constar “o regular de processos, o reforçar de êxitos e o gerar de aprendizagens significativas”.

Segundo Perrenoud (1986, p. 28), a avaliação na educação pré-escolar não poderá ser simplesmente um “julgamento social de desvio ou conformidade em relação a uma norma de excelência escolar”.

Existem vários autores que definem as funções de avaliação. Contudo, basear-nos-emos nas ideias apresentadas e defendidas por Cardinet (1993), Pacheco (1995) e Alves (2001).

Cardinet (1993, p. 22) atribui à avaliação três funções. Assim, a avaliação tem uma função de regulação, porque facilita as aprendizagens adquiridas no presente, ou seja, no momento em que são trabalhadas. Tem uma função de orientação, ou seja, possui um carácter vocacional, isto é, a avaliação é considerada um encaminhamento para o futuro. E finalmente atribui-lhe uma função de certificação, porque tem sempre presente o passado, ou seja, o controlo das aquisições adquiridas pelas crianças.

Outro dos objectivos da avaliação é informar o educador e as crianças sobre o caminho a seguir e se este está a ser bem percorrido ou não e porquê, já que “com a avaliação formativa os problemas de avaliação perdem a sua autonomia e passam a constituir uma das dimensões da problemática das aprendizagens” (Hadj, 1994, p. 187).

Contudo, Pacheco (1995) defende que a avaliação não tem três, mas sim quatro funções. Uma função pedagógica que engloba quatro dimensões. A dimensão pessoal, que assenta na relação estabelecida entre os professores e os alunos e vice-versa. Esta dimensão funciona como um estímulo do sucesso educativo, favorecendo a auto-confiança. Esta dimensão informa o professor “do modo como os alunos evoluem na turma e são receptivos às suas propostas didácticas” (Pacheco, 1995, p. 18). Também atribui uma dimensão didáctica à função pedagógica, pois contribui para a criação e desenvolvimento de ambientes de aprendizagens. Atribuiu-lhe ainda uma dimensão

curricular, porque o ensino possui programas que especificam os conteúdos, as orientações metodológicas e as tarefas que os professores devem aplicar. Finalmente, temos a dimensão educativa, onde está subjacente a função pedagógica da avaliação. Esta dimensão funciona como “barómetro da qualidade dos sistemas educativos, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não seja o único factor que contribua e explique a qualidade desse mesmo sistema” (*Idem*, p. 21).

Outra das funções referidas pelo autor é a função social porque “é através da avaliação que se verifica se o cidadão atingiu ou não, por intermédio do processo de escolarização, as concepções e os valores sociais fundamentais, expressas na LBSE, nos objectivos do ensino básico (art. nº 7) e do ensino secundário (art. nº 9)” (*Idem*, p. 21).

A função de controlo aparece de forma discreta e implícita, porque, está relacionada com a autoridade do professor, ou seja, o detentor do poder de avaliar.

A função crítica consiste “na interpretação, na proposta de melhorias, na análise crítica do sistema educativo” (*Idem*, p. 24). Isto é, consiste na afectação de sentidos e na investigação enquanto consequência de uma análise/observação externa.

A função preditiva da avaliação, que Alves (2001) identifica, serve e deverá ser utilizada para fazer o diagnóstico precoce das crianças. Este diagnóstico deverá ser descritivo e mencionar a identificação, as características individuais, as necessidades, os interesses, os gostos e os conhecimentos das crianças, entre outros aspectos que ajudem o educador a desenvolver novas actividades promovendo e desenvolvendo a aquisição de novas aprendizagens e competências.

À avaliação ainda lhe é atribuída uma função formativa que ajuda e contribui para as aprendizagens das crianças, regulando e facilitando todo o processo educativo. Isto, porque a função da avaliação formativa é aplicar “medidas educativas de orientação e de superação das dificuldades sentidas pelos alunos” (Decreto-Lei nº 43/2003, art. nº 5).

Finalmente, a função avaliativa, que Alves (2001) também atribui à avaliação, consiste em classificar e comparar os resultados obtidos pelas crianças/alunos, num determinado período de tempo, tendo sempre em consideração e em atenção os objectivos definidos antecipadamente.

Apesar do que foi dito, não nos devemos esquecer que a avaliação na educação pré-escolar tem características específicas e muito diferentes das dos outros níveis de escolaridade.



Assim, com crianças de tenra idade a avaliação deverá ser feita e aplicada no sentido de “melhorar as condições de aprendizagem, melhorar o processo de aprendizagem, melhorar o resultado dessa aprendizagem” (Postic, 1995, p. 5).

Na educação pré-escolar dever-se-á avaliar essencialmente o desenvolvimento da criança num determinado momento de vida, inserida num determinado contexto familiar e sócio-geográfico, ou seja, o resultado da avaliação na educação pré-escolar poderá ser comparado ao resultado de uma história, uma “história individual completa, ao mesmo tempo singular e socialmente determinada” (Barbier, 1985, p. 85).

As competências, aprendizagens e desenvolvimento avaliados num momento são o resultado de um processo contínuo de observação e registo que nunca pode nem deve ser dissociado do processo de evolução individual de cada criança como criança e como criança inserida num grupo.

A última função referenciada por Cardinet (1993) é a certificação, que não é mais que a função final da avaliação e pode ser comparada à função avaliativa apresentada por Alves (2001).

Em forma de síntese, poderemos dizer que as funções da avaliação, na educação pré-escolar, são funções principalmente formativas, interactivas e facilitadoras da comunicação entre os seus diferentes intervenientes.

Também tentam encaminhar as crianças na sua trajectória de vida de forma a facilitar-lhes a aquisição e apreensão de novos progressos e conhecimentos.

O principal objectivo da avaliação, bem como das suas funções, não é intimidar as crianças, desprezá-las e muito menos humilhá-las, pelo contrário é contribuir para melhorar a aprendizagem, uma vez que com a avaliação formativa, principal modalidade de avaliação utilizada na educação pré-escolar “os problemas de avaliação perdem a sua autonomia e passam a constituir uma das dimensões da problemática das aprendizagens” (Hadj, 1994, p. 187).

Como é possível constatar, a avaliação é um processo contínuo e por vezes gerador de certos conflitos entre o próprio educador e a forma como há-de avaliar as crianças que constituem o seu grupo de trabalho.

Existem muitas e diferentes formas de avaliar as crianças em idade pré-escolar, mas cada vez é mais usual os educadores recorrerem ao portfolio para esse fim. Devido à grande importância que os portfolios têm vindo a conquistar e a adquirir no seio da educação pré-escolar, achamos pertinente de seguida debruçarmo-nos sobre este assunto e sobre alguns conceitos com ele relacionados.

## **PARTE II – O PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **INTRODUÇÃO**

O termo portfolio é proveniente do mundo da arte. É um conceito muito vasto e diversificado, pois é utilizado em diferentes contextos, como no contexto empresarial, desportivo, musical entre outros.

Tal como os conceitos anteriormente referenciados neste trabalho, este também tem um elevado grau de polissemia, pois “a ausência de uma clareza conceptual faz com que as propostas apresentadas oscilem entre a utilização deste como ajuda à aprendizagem, procedimento de avaliação ou como utensílio de gestão de carreira” (Behrens, 2008, p. 153).

A utilização dos portfolios no campo pedagógico surge em meados da década de 80, devido ao aparecimento de novas abordagens educativas que evidenciavam e valorizavam as aprendizagens significativas e realçavam o papel da criança, bem como, do educador no processo de ensino-aprendizagem.

Com a evolução da sociedade, verificaram-se alterações significativas a nível educacional o que conduziu à mudança de mentalidades dos educadores em relação à avaliação e à forma como esta deveria ser concretizada. Por isso, o recurso ao portfolio como instrumento de aprendizagem, avaliação e consequentemente como meio de programar e (re)programar o processo educativo é cada vez mais frequente. Este facto, vai de encontro às ideias de Sá-Chaves (2000, p. 9) quando diz que o portfolio “é utilizado como uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão desse empreendimento e dessa forma, conseguir índices de qualidade mais elevados”.

Ou seja, o portfolio no campo pedagógico, é um instrumento de aprender e de ensinar as crianças/alunos, contribuindo para a construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens.

É um instrumento de aprendizagem e de avaliação em expansão, porque vai de encontro às novas e actuais concepções educativas e permite uma metodologia de avaliação diferenciada e diversificada no processo educativo.

Os portfolios como instrumentos de aprendizagens realizadas pelas crianças e de avaliação surgem em resposta aos métodos de avaliação tradicional, ou seja, são um

caminho “alternativo das formas tradicionais de avaliação, as quais se baseiam exclusivamente nos resultados dos testes e provas – muitas vezes descontextualizadas da aprendizagem – ou de instrumentos que só servem para medir a capacidade de memória utilizada para reter conhecimentos” (Frison, 2008, p. 213).

O portfolio oferece às crianças e ao educador uma oportunidade para reflectir sobre os seus progressos e evolução nas actividades propostas, bem como, nas dificuldades das mesmas, o que vai de encontro às ideias de Veiga Simão (2008, p. 145) quando afirma que, se o portfolio for utilizado como metodologia “centrada na aprendizagem, antecipam-se mudanças de papéis, promoção das auto-avaliações, auto-aprendizagens através do estabelecimento de objectivos próprios, e consequentemente, de planos de concretização”. Mas, para que isto aconteça é necessário e fundamental que haja “uma mudança da perspectiva pedagógica no sentido de fomentar a reflexão e o questionamento do processo de ensino-aprendizagem, aumentando, também, as cumplicidades entre os diferentes protagonistas” (*Ibidem*).

Com o decorrer dos anos, os portfolios têm vindo a conquistar um lugar de destaque no meio educacional e cada vez mais os educadores adoptam este método de trabalho, pois através dele é possível realizar uma avaliação contínua, ou seja, ao longo de um determinado período de tempo e mais autêntica/verdadeira, pois nele constam os trabalhos das crianças e o desenvolvimento destas ao longo da sua realização.

Normalmente, este instrumento de avaliação engloba os trabalhos realizados e os registos orais, ilustrados e escritos das crianças. Também pode conter uma selecção feita pela criança e pelo educador dos trabalhos, entre outros temas, conceitos e actividades. Ou seja, no portfolio é possível documentar, arquivar e guardar tudo o que de mais importante as crianças fizeram, aprenderam a fazer, já podem fazer e já sabem fazer, de acordo com as suas idades, crescimento e desenvolvimento.

O verdadeiro potencial dos portfolios, bem como, a melhor forma de o conceber, estruturar e organizar ainda não está de todo bem definida e explorada, principalmente no que diz respeito à educação pré-escolar. Aqui, só muito recentemente é que começou a ser adoptado por alguns educadores, que cada vez mais o utilizam como método de aprendizagem, e, consequentemente, como instrumento de avaliação das mesmas.

## 1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO

O termo portfolio provém do italiano “*portafoglio*” e significa “recipiente onde se guardam folhas soltas” (Torres, 2007, p. 42). Inicialmente começou a ser utilizado no mundo artístico, onde contemplava a selecção dos trabalhos do artista que exprimiam a sua obra/produção, tal como refere Klenowski (2007, p. 11) “artistas, escritores, fotógrafos, agentes publicitários, modelos e arquitectos utilizaram tradicionalmente os portefólios para apresentar seus trabalhos e exemplos das suas obras mais importantes”.

Hoje em dia a este conceito são atribuídos diversos nomes, como por exemplo processo-fólio, diários de bordo e mais recentemente já existe e se expandiu a ideia do “Webfólio” que é um portfolio electrónico e acessível a quase todos os interessados que navegam na internet, porém outros existirão.

A partir do final dos anos 80 início dos anos 90, o portfolio começou a destacar-se no campo educacional. Cada vez é mais utilizado, quer como instrumento de novas aprendizagens e conhecimentos, quer como instrumento de avaliação, ou seja, “o uso do portfolio para a aprendizagem e a avaliação, está convertendo-se em algo muito popular a nível educacional” (*Ibidem*).

Não existe uma definição única e consensual sobre este termo, nem sobre a sua organização, estrutura, tempo de elaboração, objectivos entre outros aspectos, o que vai de encontro ao que nos transmite Villas Boas (2004, p. 38), quando afirma que em educação o portfolio “apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno. Nesse caso, o portfolio é uma colecção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem”.

Assim, poderemos afirmar que quando este instrumento de trabalho está terminado constitui “peças únicas, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão, no leque de interpretações que conjuntamente, supervisor e supervisando souberem tecer no estilo pessoal que, a cada qual permitiu crescer, para que, naturalmente pudessem vir a afastar-se” (Sá-Chaves, 2000, p. 16).

De acordo com as ideias de Melo e Freitas (2006, p. 66) o portfolio pode ser considerado como “uma organização de trabalhos significativos para o professor e para o estudante, permitindo monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes, onde não faltam as análises e as reflexões sobre as suas aprendizagens”. Outra definição de portfolio que em nosso entender vai ao encontro da

anterior é referenciada por Villas Boas (2004, p. 38). Ambos consideram que o portfolio deve ser organizado de acordo com os principais intervenientes do processo educativo – criança/educador, ou seja, o portfolio será “organizado por ele próprio para que ele e o professor em conjunto, possam acompanhar seu progresso”(Ibidem).

Analisando o que atrás dissemos, poderemos afirmar que o portfolio é uma selecção feita e organizada entre a criança e o educador dos melhores trabalhos realizados e nos quais deverá ser visível o desenvolvimento, as aprendizagens adquiridas e os novos conhecimentos atingidos e alcançados.

O portfolio pode ser simultaneamente “uma estratégia facilitadora de aprendizagem permitindo a avaliação da mesma” (Nunes, referenciado por Melo e Freitas, 2006, p. 66). Esta avaliação poderá ser positiva ou não, mas sobretudo deverá ser encorajadora, pois o portfolio é um instrumento de “avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objectivos de sua aprendizagem e avaliar o seu progresso. Eles são portanto, participantes activos de avaliação, seleccionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfolio” (Villas Boas, 2004, p. 38).

Os portfolios são instrumentos de trabalho construídos ao longo de um determinado período de tempo, mês, trimestre, semestre ou ano e poderão ser feitos individualmente ou em grupo tal como defende Damião (1996, p. 203) “os portfolios são colecções de trabalhos diversificados (...) produzidos durante um determinado período de tempo (...) para cada aluno ou grupo de alunos”. O mesmo é referenciado por Shores e Grace (2001, p. 145), quando consideram o portfolio como sendo “uma colecção de trabalhos, realizada em certo período de tempo, com um propósito determinado”.

Outra definição mais abrangente, utilizada na literatura existente sobre esta temática, é a de Vavrus (referenciado por Gullo, 1994, p. 82) quando nos diz que “os portfolios são colecções sistemáticas e organizadas de trabalhos de alunos que podem incluir amostras de trabalhos, trabalhos de arte, registos de observação da criança, amostras de competências de resolução de problemas. Esta colecção é utilizada como evidência para monitorar o crescimento ao nível dos conhecimentos, de competências e atitudes”.

Ao analisarmos esta definição poderemos dizer que o portfolio é muito mais do que um depósito dos melhores trabalhos realizados pelas crianças num determinado período de tempo. Isto é, o portfolio é um trabalho contínuo, sistemático e organizado

de trabalhos, aprendizagens, vivências, registos, relatos entre muitas outras actividades realizadas e que sejam consideradas pertinentes, tal como nos dizem e defendem McAfee e Leong (1997, referenciado por Oliveira-Formosinho e Parente, 2005, p. 30) quando consideram que o portfolio é “uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo”.

Este instrumento poderá ser usado e utilizado por todos os intervenientes do processo educativo, servindo de ajuda para a planificação de futuras actividades de acordo com o desenvolvimento e as dificuldades das crianças/grupo, visto os portfolios serem “uma colecção de itens que revela conforme o tempo passa, os diferentes aspectos de crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores e Grace, 2001, p. 43).

Cada vez mais, o portfolio realça a importância da participação activa da criança/aluno em todas as fases do processo educativo, isto é, o portfolio é considerado por alguns autores, como Arter e Spandel (referenciado por Klenowski, 2007, p. 13), como sendo uma colecção de trabalhos das crianças/alunos que inclui a “participação do estudante na selecção do conteúdo do portfolio, as guias para a selecção, os critérios para julgar méritos e a prova da sua auto-reflexão”.

Visto a utilização do portfolio no meio educativo ter uma concepção diferente da avaliação tradicional, ele aproxima-se da forma de avaliação mais comum e usual na educação pré-escolar, ou seja, da avaliação formativa. Esta avaliação deve considerar, de acordo com Hernández (2000, p. 166),

“um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controlos de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo”.

Quer na educação pré-escolar, quer na construção e organização do portfolio, a criança é o autor do seu trabalho, da sua auto-análise e da sua auto-avaliação, acabando o portfolio por ser um exemplar autenticamente seu, único e genuíno. Tal como nos diz Sá-Chaves (1998, p. 140) os portfolios são,

“vistos e utilizados como instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo, que evidenciando para o

próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitem que este último seja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese de auto desenvolvimento”.

A ideia de que os portefolios surgiram pela necessidade da existência de novos métodos de avaliação mais autênticos, reais e reflexivos também é defendida por Veiga Simão (2008, p. 132), ao dizer que os portefolios são “uma recomposição planeada das realizações do estudante que põem em destaque, tanto o seu processo de aprendizagem, como os resultados obtidos para serem avaliados conjuntamente pelo professor e pelo aluno”.

O portefolio além de ser um instrumento que realça a importância da criança, também poderá e deverá ser utilizado como intercâmbio entre o Jardim-de-Infância e a família, fazendo, assim, com que esta participe no desenvolvimento do seu educando e do processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma sucinta, poderemos dizer que os portefolios são colecções de trabalhos realizados pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo, onde estão evidenciados os esforços, progressos, realizações, aquisições, aprendizagens, conhecimentos, necessidades e dificuldades sentidas e ultrapassadas pelas mesmas durante a realização das actividades e construção do portefolio.

É um trabalho único e pessoal. Cada criança é uma criança, com personalidade, características, formas de ver, pensar e vivenciar as diferentes experiências do seu dia-a-dia de formas distintas de todas as outras que a rodeia.

Na construção do portefolio também é possível observar a auto-avaliação, a auto-análise e reflexão e a auto-crítica das crianças sobre si mesmas e sobre os restantes colegas, se assim o acharem e considerarem pertinente.

Existem autores que defendem o uso do portefolio como instrumento de avaliação, porque consideram que a avaliação através deste meio será mais verdadeira, ou seja, “em vez de uma única imagem do que a criança sabe, o portefolio providencia um ponto de vista multifacetado do que a criança percebe e do que pode usar. Além disso, o portefolio reflecte o crescimento e progresso ao longo do tempo, o que facilita ao professor os planos e ao aluno futuros objectivos e experiências” (Worlham, Barbour e Desejean-Perrota, 1998, p. 9).

Como poderemos observar, existem várias e diversificadas concepções sobre os portfólios de acordo com os diferentes autores e investigadores. Além das muitas definições apresentadas, também existe mais do que um tipo de portfólio, como teremos oportunidade de verificar de forma sucinta neste trabalho de investigação.

## **2. TIPOS DE PORTFOLIO**

Devido à polissemia do termo é à multiplicidade de usos que lhe são atribuídos existem vários tipos de portfólio de acordo com o objectivo inicial para que são elaborados, o que vai de encontro às ideias de Veiga Simão (2005, p. 87) “uns mais centrados nos processos de avaliação, outros nos de aprendizagem e de formação e outros ainda tentando tratar estas duas questões”.

Para Danielson e Abrutyn (1997) existem três tipos de portfólio: o portfólio de trabalho ou de construção; o portfólio de apresentação ou dos melhores trabalhos elaborados pelo autor ou o portfólio de avaliação.

Todavia, Valência e Paies (1994) distinguem quatro tipos de portfólio, ou seja, portfólio de apresentação ou dos melhores trabalhos; portfólios de documentação; portfólio de avaliação e portfólio do processo.

No que diz respeito à educação pré-escolar surgem praticamente os mesmos tipos de portfólio.

Gullo (referenciado por Parente, 2004, p. 59) evidencia um tipo de portfólio que denomina por portfólio de trabalhos actuais. Nele estão inseridos os trabalhos das crianças realizados ao longo de um determinado período de tempo/ano. Uma das desvantagens deste portfólio é o número elevado de trabalhos que hipoteticamente conterà, o que poderá fazer com que a sua consulta, manuseamento e observação não seja uma tarefa fácil e rápida.

Outro tipo de portfólio, por vezes utilizado na educação pré-escolar é o portfólio geral ou de ano, que contém uma selecção dos trabalhos realizados pelas crianças, selecção feita por estas e pelo educador. Neste modelo “os trabalhos são objecto de análise por parte dos professores e providenciam informações sobre as realizações das crianças e indicadores para planificar as experiências educacionais, mais adequadas para a criança” (Parente, 2004, p. 48).

O último tipo de portfólio identificado por Gullo (1994) é o portfólio contínuo ou permanente. Este contém uma selecção de trabalhos recolhidos ao longo de um



período de tempo. A selecção dos trabalhos é rigorosa, pois “os exemplos seleccionados são altamente selectivos quanto à sua natureza e capazes de demonstrar o percurso realizado pela criança aos professores dos anos seguintes” (Parente, 1994, p. 58). Neste tipo de portfolio estão presentes e são visíveis as aquisições das crianças, o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens.

Por seu lado, Worthan, Barbour e Desjean-Perrota (1998, referidos por Alves, 2007, pp. 55-56) identificam quatro tipos de portfolio que podem ser usados na educação pré-escolar. Assim temos:

- Portfolio de avaliação – cuja finalidade é avaliar os progressos realizados pelas crianças de acordo com os objectivos planificados inicialmente.

Este portfolio é elaborado por todos os intervenientes do processo educativo, ou seja, pela criança, pelo educador e pela família. Poderá ser utilizado como instrumento de avaliação formativa ou sumativa, dependendo do nível de ensino em que é aplicado, construído e desenvolvido.

- Portfolio de trabalho – possibilita à criança e ao educador avaliarem conjuntamente os progressos realizados e atingidos. Quer a organização, quer os conteúdos nele inseridos são escolhidos pelo educador e pela criança conjuntamente. A família poderá contribuir com sugestões, opiniões, material, comentários e trabalhos. Este portfolio somente se enquadra na avaliação formativa.

- Portfolio demonstrativo – também é considerado por Shores e Grace (2007, referenciado por Parente, 2004, p. 58). É constituído somente pelos melhores trabalhos das crianças, enquadrando-se assim no processo de avaliação sumativa.

Os trabalhos que demonstram o progresso das crianças ao longo de um determinado período de tempo não são contemplados, por isso, este tipo de portfolio valoriza mais o resultado final do que os progressos feitos para o alcançar. Assim sendo, o seu valor para orientar e (re)organizar a prática pedagógica é pouco elucidativo, uma vez que a evolução diária e sistemática das crianças raramente é contemplada.

- Portfolio de arquivo – é utilizado para fornecer à educadora/professora do ano seguinte uma visão mais ampla e alargada do desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, bem como, as aprendizagens e conhecimentos que esta adquiriu. Deverá também demonstrar quais as suas principais necessidades e dificuldades.

Este documento facilitará ao novo profissional conhecer a criança e ajudá-lo-á na tarefa de planificar estratégias e actividades adequadas a cada criança e ao grupo em geral tendo em atenção os conhecimentos anteriormente adquiridos e interiorizados.

Em 2001, Shores e Grace (pp. 43-45) apresentam, identificam e relacionam três tipos de portfolio:

- Portfolio particular – poderá ser considerado como um documento confidencial. Apresenta dados pessoais sobre as crianças, recolhidos junto dos pais geralmente através de fichas de identificação e/ou entrevistas. Estes são sigilosos e somente do conhecimento do educador, logo poderemos dizer que estamos perante um método de recolha de dados que se baseia no estudo de caso.

- Portfolio de aprendizagem – o educador e a criança seleccionam anotações, rascunhos e esboços de projectos e trabalhos. Este portfolio é uma fonte de consulta para ambos. Fornece elementos de aquisição de aprendizagens por parte das crianças e motiva a reflexão o que consequentemente estimulará a aprendizagem.

- Portfolio demonstrativo – auxilia todos os intervenientes do processo educativo: educadores, crianças, pais entre outros a fazerem uma análise do processo percorrido ao longo de um determinado período de tempo. O material nele contido poderá ajudar todos os que o visionem a perceberem e a acompanharem a escolarização da criança que o realizou.

Como poderemos constatar, não existe um consenso geral sobre os tipos de portfolio, sobre a sua denominação e sobre qual o mais adequado à educação pré-escolar. Mas, de qualquer forma, poderemos dizer que todos eles têm um ponto em comum, ou seja, o formando, no nosso caso concreto, a criança, o seu desenvolvimento, as suas características, aprendizagens, aquisições e conhecimentos, sem esquecer nunca as suas necessidades, dificuldades e limitações.

Behrens (2008, p. 163) afirma que, aquilo que continua a seduzir nos portfolios “com a excepção da sua subtilidade, é a esperança de se poderem seguir as marcas destes processos subtis que são as aprendizagens individuais”.

## **2.1. Portfolio como modalidade de avaliação**

Com o avançar dos anos observam-se mudanças nas mentalidades dos educadores no que diz respeito à percepção da avaliação. Esta alcançou um lugar de destaque na maioria dos documentos elaborados e vigentes para o 1º ciclo, mas que muitas vezes são adaptados pela educação pré-escolar. Assim, e de acordo com o Despacho Normativo nº 30/2001 a avaliação é considerada “um elemento integrante e regulador da prática educativa”. De uma forma semelhante, é definida a avaliação das

aprendizagens, no Decreto-Lei nº 6/2001, onde esta é entendida “como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como, a avaliação do desenvolvimento do currículo nacional”.

De acordo com os normativos legais do nosso país sobre a organização curricular, a avaliação assenta essencialmente na consistência entre os processos de avaliação das aprendizagens e competências pretendidas; a primazia da avaliação formativa; a valorização da avaliação do aluno numa lógica de ciclo; a transparência do processo de avaliação e a diversidade de intervenientes no processo de avaliação.

Em 1994, Shepard (referido por Fernandes, 2005, p. 50) define os princípios básicos que devem ser respeitados e considerados a fim de as crianças em idade pré-escolar serem avaliadas de uma forma correcta e adequada. Assim, os princípios são:

- A avaliação deverá trazer benefícios para a criança, caso contrário, os dados recolhidos não deverão ser registados num local público, ou seja, as crianças não deverão ter acesso aos registos menos favoráveis para não ficarem psicologicamente afectadas e traumatizadas.
- O conteúdo de avaliação deverá reflectir ou esboçar o progresso das crianças de acordo com os principais objectivos da aprendizagem;
- Os métodos através dos quais a avaliação é feita deverão ser os apropriados e os adequados ao desenvolvimento e às experiências das crianças mais novas;
- As avaliações deverão ser realizadas de acordo com o seu propósito inicial e específico e não para classificar ou rotular a criança e/ou crianças.

O aparecimento de novas modalidades de avaliação, como é o caso da avaliação formativa, que é uma forma de avaliação alternativa, conduziram ao aparecimento de novos instrumentos de trabalho e consequentemente de avaliação. Um dos instrumentos de avaliação mais em voga actualmente é o portfolio de avaliação.

Para Veiga Simão (2005, p. 85), a avaliação realizada através da construção de portfolios “fornece estratégias que são consistentes com o constructo da auto-regulação da aprendizagem”. Através desta forma de avaliação a criança, conjuntamente com o educador, é o regulador da própria aprendizagem, isto é, aprende e adquire novos conhecimentos, aprendizagens e competências, de acordo com o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e físico, ou seja, poderemos dizer que o portfolio é “uma metodologia de avaliação que permite operacionalizar a avaliação formativa, contínua e

sistemática, consignada na legislação em vigor que regulamenta o desenvolvimento curricular e a avaliação interna do actual sistema escolar” (Silva, s/d, p. 1).

Mas esta não é a única potencialidade do portfolio como modalidade de avaliação. De acordo com o Despacho Normativo nº 1/2005 (capítulo III, art. nº 52), o portfolio também permite concretizar “os efeitos da avaliação formativa”, ou seja, permite criar “medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver”. Além disto, o portfolio ainda facilita o alcance com êxito dos objectivos da avaliação formativa. Mais concretamente, o portfolio ajuda e facilita a recolha de informações pertinentes sobre as aprendizagens adquiridas e o contexto em que estas foram desenvolvidas, ou seja, permite “a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (Despacho normativo nº 1/2005, capítulo II, art. nº 19).

Desde que nascem, que as crianças constantemente estão e são sujeitas a olhares avaliadores. Contudo, estes ganham outra importância e significado desde que entram pela primeira vez no Jardim de Infância. Aqui, diariamente as crianças são observadas e avaliadas pelo educador, que de forma discreta vê todos os seus comportamentos, atitudes e desempenho perante as actividades propostas. Posteriormente, estas observações são registadas. Esta avaliação deverá ser feita de forma positiva, para não afectar as crianças. Por estes motivos, é que se pode dizer que é benéfico e prático recorrer ao portfolio de avaliação.

Durante toda a organização e construção deste, a criança tem um papel activo e, aos poucos e poucos, com a orientação do educador, vai-se apercebendo dos seus sucessos e retrocessos, ou seja, o portfolio de avaliação “deve espelhar a auto-avaliação e auto-regulação do estudante, de modo a que o aluno possa dirigir a sua própria aprendizagem” (Alves, 2009, p.70).

Essencialmente, neste instrumento de avaliação devem estar os trabalhos que evidenciam e valorizam os êxitos e progressos alcançados pelas crianças durante a realização de todos os trabalhos propostos, isto porque os portfolios de avaliação segundo Fina (referenciado por Parente, 2004, p. 60) são “coleções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo”.

Assim, poderemos dizer que o portfolio de avaliação na educação pré-escolar é o colmatar de todos os progressos, êxitos e conquistas das crianças que de uma forma

directa e positiva contribuíram para o seu desenvolvimento e para a aquisição de novos e importantes conhecimentos e experiências que a acompanharão ao longo de todo o seu percurso de formação.

Ou seja, poderemos dizer que na educação pré-escolar os portfolios de avaliação são, ou melhor, deverão ser a outra face do percurso evolutivo das crianças, de modo a que estas desde cedo aprendam a avaliar-se a si mesmas e a dirigir o seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, apercebendo-se continuamente do que já sabem fazer, do que precisam de aprender e do que ainda têm dificuldade em fazer.

### **3. ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS DOS PORTFOLIOS**

É-nos difícil enumerar e identificar os conteúdos que deverão constituir os portfolios, pois estes estão dependentes da metodologia de trabalho utilizada por cada educador, bem como, do grupo de crianças, da família a que pertencem, dos valores e crenças familiares, dos contextos sócio-geográficos envolventes, das actividades realizadas, dos objectivos propostos a atingir, das finalidades educativas e de muitos outros factores. Mas, apesar de tudo isto, cada vez mais se recorre ao uso de portfolio na educação pré-escolar. De acordo com Worthan et al. (1998, referenciados por Frison, 2008, p. 217), a organização e o conteúdo dos portfolios são “influenciados pelos objectivos que se buscam atingir”.

Devido à tenra idade das crianças, a primeira parte da elaboração e organização do portfolio é da responsabilidade quase total do educador. Por este motivo, o educador além de organizar os portfolios deverá prestar atenção aos comportamentos e às reacções das crianças ao longo do dia e procurar registá-los sempre que considere necessário. Mais tarde, estes registos poderão fornecer dados importantes sobre a criança e a sua forma de ser, estar e agir.

Contudo, o educador não deverá esquecer-se que a participação da criança em todas as fases de implementação dos portfolios é fundamental, isto é, “a participação da criança no processo de organização e selecção dos conteúdos é essencial” (Parente, 2004, p. 73). Mas, não é só a participação das crianças que é importante, a dos pais/familiares também é fundamental. Estes poderão “ser convidados a mandar fotografias da família, a enviar descrições das responsabilidades das crianças em casa,

amostras de trabalhos realizados em casa, outras observações que considerem mais relevantes, etc” (Gelfer e Perkins, 1996, referenciado por Parente, 2004, p. 75).

Todas as decisões acerca da organização, estrutura e conteúdos do portfolio deverão ser tomadas em consonância entre o educador e as crianças que constituem o grupo. Isto, porque o portfolio é um instrumento de trabalho que evidencia as aprendizagens das crianças e poderá ser manuseado por qualquer criança da sala de actividades em qualquer momento do dia.

Segundo Parente (2004, p. 63), existem duas fases cruciais para a implementação, construção e realização de portfolios. São elas:

- Fase de preparação – onde se deverá definir a estrutura dos portfolios. Esta tarefa deverá ser realizada pelos responsáveis de transmitirem as aprendizagens às crianças, ou seja, pelo educador.
- Fase de realização – fase realizada de comum acordo entre as crianças e o educador.

Como poderemos constatar, a organização e estruturação inicial dos portfolios passa primeiramente pela mão do educador, mas, mesmo durante este processo, as crianças terão sempre uma palavra a dizer sobre como deve e pode ser feita a realização dos mesmos. Posteriormente, poderão ainda comentar de como a mesma está a ser feita, tal como defende Villas Boas (2006, p. 39), “os portfolios devem ser organizados pelos próprios alunos de forma que eles e os professores, conjuntamente, possam acompanhar a sua evolução”.

De acordo com Shores e Grace (2001, referenciado por Frison, 2008, p. 219) para implementar este instrumento de trabalho será necessário ter em consideração dez passos fundamentais: estabelecer uma política para sua utilização; coletar amostras; tirar fotografias; conduzir consultas nos diários de aprendizagem; conduzir entrevistas; realizar registos sistemáticos; realizar registos de casos; preparar relatórios narrativos; conduzir reuniões de análises e utilizá-los em situação de transição.

Além destes passos, Rovira (2002) considera que para a utilização dos portfolios é necessário respeitar os diferentes tipos de aprendizagem e as diferentes maneiras de manifestar as competências pessoais; demonstrar paralelamente os processos e os produtos da aprendizagem; estimular a partilha entre os alunos; envolver o estudante de uma forma activa e realista no processo de construção do conhecimento, na avaliação dos seus avanços, sucessos, dificuldades e partilhá-las com o professor;

permitir a avaliação dos aspectos relevantes; constituir um bom mostruário do que o aluno sabe fazer; pôr em jogo a capacidade de auto-reflexão.

Porém, outras autoras definem alguns itens que os educadores deverão ter em atenção quando decidem utilizar o portfolio como instrumento de trabalho. São elas Worthan, Barbour e Desjean-Perrota (1998). Estas autoras consideram que o educador deverá ter em conta os seguintes passos: estabelecimento de uma filosofia programada; desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem; estabelecimento da organização da classe e do ambiente; organização do ambiente da sala de aula; estabelecimento do currículo; desenho da avaliação; iniciação e refinação da avaliação do portfolio; determinação de estratégias de avaliação a serem utilizadas; estabelecimento de procedimentos de recolha de dados e interpretação.

O ponto de partida para a realização do portfolio é “encorajar as crianças a coleccionar e a seleccionar amostras de trabalho, ajudá-las a reflectir sobre as mesmas e procurar encontrar formas de manter essas colecções organizadas” (Cohen, 1999, referenciado por Parente, 2004, p. 74).

As crianças quando nascem, não nascem ensinadas. Vão construindo o seu “Eu” momento a momento, dia após dia. São as aprendizagens significativas que vão construindo aos poucos e poucos que contribuem directamente para o seu desenvolvimento. Por isso, têm de ser ensinadas a desenvolverem um poder selectivo, de auto-análise e reflexão sobre os seus trabalhos, para que desta forma consigam observar e constatar os progressos por si alcançados. Neste processo, o papel dos educadores é de grande relevância e essencial. Eles devem monitorizar e orientar a selecção das crianças para que, desta forma, informações, progressos e aprendizagens importantes não sejam esquecidas e muito menos perdidas.

Para alguns autores a utilização de diferentes tipos de portfolio na educação pré-escolar, representa o progresso do trabalho realizado nas diversas fases do processo, ou seja: processo formativo de avaliação individual, ou portfolio de processos; processo sumativo de avaliação individual, ou portfolio de arquivo; processo sumativo de avaliação da turma, ou o portfolio colectivo (Pucket e Black, 2000, referenciado por Fernandes, 2005, p. 55).

Esta proposta é idêntica à apresentada por Shores e Grace (1988, referenciado por Fernandes, 2005, p. 56), pois ambas partem da recolha diária, sistemática e contínua de vários trabalhos, como por exemplo: pinturas; desenhos; registos de conferência entre as crianças, as famílias e os educadores; recorte; colagens; registos de iniciação à

leitura e à escrita; gravações de áudio e/ou vídeo; fotografias; textos, entre muitas outras.

Posteriormente, será necessário realizar uma avaliação reflexiva e autêntica. Nesta perspectiva, o portfolio é encarado como um processo sempre em construção, e não como um produto terminado. O seu conteúdo é enriquecido continuamente através de uma relação de colaboração entre as crianças, os seus pais e os educadores. Este instrumento de aprendizagem poderá mais tarde tornar-se num objecto de avaliação.

Outro aspecto que não deverá ser descurado durante a construção dos portfolios é a partilha dos trabalhos mais significativos das crianças umas com as outras. Este momento poderá e deverá ser registado pelas crianças, para que, desta forma e desde muito cedo, percebam a importância da partilha de ideias, experiências, vivências, opiniões e outros sentimentos com as pessoas que a rodeiam e com quem partilham o seu dia-a-dia.

Ao contrário de todos os autores atrás referenciados, McAfee e Leong (2002, referenciado por Fernandes, 2005, p. 57) consideram que o portfolio poderá ser organizado de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças, ou seja, nível físico, cognitivo, linguístico, social e também de acordo com algumas áreas curriculares como por exemplo: a literacia, a matemática e as ciências. No caso concreto da educação pré-escolar, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo, bem como, os diferentes domínios designados nas OCEPE. Estes autores advertem que os educadores que estejam no início da elaboração deste instrumento poderão “focar-se apenas num domínio” e alertam que “alguns itens poderão ser difíceis de categorizar por não se enquadrarem em nenhuma categoria ou por poderem constar em mais de uma” (*Ibidem*).

Mais importante que definir a organização, a estrutura e os conteúdos que devem fazer parte dos portfolios, é valorizar o papel da criança e envolvê-la o mais possível desde o primeiro momento neste processo tão complexo e longo. Também é fundamental que este seja adequado às características, às necessidades e ao “nível de desenvolvimento e de experiência do grupo e da criança” (Shores e Grace, 1988, referenciado por Fernandes, 2005, p. 57).

Para além do que foi dito, poderemos afirmar que a elaboração, a estruturação e a organização do portfolio é um processo lento, que exige muita disponibilidade, empenho e dedicação de todos os que o elaboram, bem como, uma maior atenção e valorização das aprendizagens, vivências e experiências realizadas pelas crianças durante todo o processo educativo.



#### 4. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DE PORTFOLIO

Como anteriormente constatamos, o termo portfolio é cada vez mais utilizado no meio educacional e frequentemente se recorre a este instrumento de trabalho e avaliação. Isto porque o portfolio é uma possibilidade viável da avaliação alternativa, pois envolve directa e continuamente os dois principais intervenientes do processo educativo, ou seja, a criança que participa activamente na recolha, selecção e reflexão dos trabalhos escolhidos e o educador, no caso concreto do pré-escolar que apreende com mais facilidade a competência das crianças valorizando os seus progressos e conquistas.

As vantagens do recurso ao portfolio como instrumento de trabalho e avaliação são descritas e enumeradas por vários autores. Através deste instrumento o acesso à informação relativamente às crianças é mais fácil, mas nem sempre mais rápido devido ao elevado número de informações e trabalhos que poderão conter.

Para Nunes (1999, referenciado por Melo e Freitas, 2006, p. 66), os portfolios reforçam “a comunicação entre o professor e o aluno, dada a necessidade de um acompanhamento contínuo por parte do professor e de o aluno não sentir o estigma da avaliação”, ou seja, os portfolios favorecem o diálogo, as relações e o companheirismo entre o educador e a criança, fazendo com que as crianças não sintam a pressão e o stress da avaliação a que constantemente são sujeitas.

A utilização dos portfolios no acto educativo favorece o aparecimento e o desenvolvimento de uma relação de confiança, o que vai de encontro às ideias de Mota (s/d, referenciado por Melo e Freitas, 2006, p. 66), quando afirma que o portfolio “facilita a construção do diálogo através da confiabilidade que se constitui entre professor e aluno”.

Como todas as crianças que constituem o grupo de actividades são implicadas e envolvidas activamente no processo de construção e organização dos seus portfolios e dos seus colegas, acabam por desenvolver o seu espírito crítico, a sua capacidade de auto-análise e reflexão, o seu sentido de responsabilidade e a sua maneira de ver e pensar.

Por seu lado, Fernandes *et al.* (1994) consideram que na prática educativa a utilização de portfolios é fundamental. Nesta perspectiva quem recorrer a este instrumento de trabalho e atingir com sucesso os objectivos a que se propõem, contribui

de uma forma directa para o desenvolvimento de muitas vantagens, como afirmam e defendem Melo e Freitas (2006, pp. 66-67):

- A adequação do currículo às metodologias utilizadas e à avaliação através de uma maior coincidência das actividades de avaliação com as aprendizagens desenvolvidas e adquiridas;
- A diversificação dos processos e objectivos de avaliação através da contextualização, isto é, desenvolver-se-á uma maior e mais estreita relação da avaliação e o local/contexto onde se desenvolvem as aprendizagens;
- A reflexão das crianças em relação ao seu próprio trabalho é mais activa e participativa;
- A participação das crianças no processo de avaliação deixará de ser uma participação passiva e passa a ser uma participação activa.
- A identificação dos progressos desenvolvidos ao longo da concretização das actividades, bem como, as dificuldades sentidas na realização das mesmas;
- Ficar a conhecer melhor como é o currículo e como este está a ser desenvolvido e praticado. Ficar a conhecer melhor as características das crianças, bem como do grupo;
- As crianças conseguirão mostrar mais facilmente o que sabem e o que já conseguem fazer, logo, o processo de avaliação será menos constrangedor.

Outra das vantagens da utilização dos portefolios no processo ensino-aprendizagem é mencionada por Bentes e Cristo (1994, referenciado por Melo e Freitas, 2006, p. 67). Segundo estes autores, os portefolios motivam os estudantes que nunca manifestaram e demonstraram “qualquer interesse nas aulas” e permitem que estes “reflectam sobre a sua própria avaliação dando-lhes a perspectiva do seu papel activo na escola”.

Outro autor que escreve sobre este assunto é Mota (2003, p. 1). Para ele, as vantagens da utilização dos portefolios centram-se no desenvolvimento da “criatividade e o interesse pela pesquisa, e se multiplica o acesso a novas formas de comunicação”.

Vários são os autores que referem às vantagens sobre a implementação da utilização dos portefolios no processo educativo. Autores como Fernandes (1992), Kankanenta (1996), Brown e Hudson (1998), Nunes (1999), Potter (1999), Sith (2000), Wood e Bennett (2001) e Parente (2004) salientam algumas das vantagens que vão de encontro às identificadas pelos autores referenciados anteriormente e acrescentam ainda outras, como (Fernandes, 2005, p. 60):

- A ênfase ao carácter positivo e dinâmico do ensino, da aprendizagem e da avaliação;

- A valorização do processo de aprendizagem e não apenas do produto;
- Constituir e ser um centro de interesse e de visionamento nas reuniões de pais;

- A partilha do trabalho em grande/pequeno grupo;
- A cooperação e a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, durante a transição das crianças;

- A ajuda à criança no estabelecimento de objectivos pessoais e a aprenderem de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar de todas as vantagens que lhe são atribuídas, a construção, organização e utilização de portfolios nem sempre é alcançada e realizada com êxito.

A sua construção requer uma grande disponibilidade, investimento e empenhamento por parte do educador e da criança. Exige um planeamento rigoroso e clarificador e uma negociação entre os intervenientes no processo educativo sobre os principais critérios de construção/organização dos portfolios. A forma como se procederá à sua avaliação deverá ser consensualizada e registada no início do processo.

Porém, na elaboração e utilização dos portfolios existem algumas desvantagens a considerar, como:

- O tempo e a disponibilidade que a avaliação exige por parte do educador, devido ao elevado número de trabalhos a compilar;

- A autoria dos trabalhos compilados poderá ser posta em causa, uma vez que alguns trabalhos poderão ser realizados fora da sala de actividades. Na educação pré-escolar isto dificilmente acontecerá. Contudo, alguns trabalhos poderão ser realizados pelas crianças em casa juntamente com os seus familiares, de modo a desenvolver a articulação com a família;

- Serem prejudiciais para os alunos que demonstrem dificuldades na escrita;
- Exige um trabalho diário e contínuo das crianças/alunos para produzirem, compilarem e organizarem o portfolio;

Mas, para os autores referenciados anteriormente<sup>12</sup> as principais desvantagens da utilização de portfolios, são:

- Os alunos terem e sentirem dificuldades em avaliar o seu próprio trabalho;

---

<sup>12</sup> Fernandes (1992), Kankanenta (1996), Brown e Hudson (1998), Nunes (1999), Potter (1999), Sith (2000), Wood e Bennett (2001) e Parente (2004)

- As avaliações das crianças, no caso concreto da educação pré-escolar, poderem não ter em conta os objectivos curriculares previamente definidos;
- As crianças mais novas e de tenra idade geralmente dão respostas autónomas nas suas selecções e utilizam critérios egocêntricos e concretos;
- A organização do portfolio poderá suscitar dúvidas, pois não existe um consenso de como deverá ser organizado este instrumento (cfr. Fernandes, 2005, p. 61).

De acordo com Barreira (2001, p. 25), o portfolio ainda é pouco utilizado. Não por causa das desvantagens que apresenta mas devido ao desconhecimento por parte dos professores/educadores das suas vantagens, ou talvez por estes não possuírem formação adequada em “relação a esta estratégia”. Este autor considera que para que os professores apliquem esta estratégia “é necessário, em primeiro lugar, que estes se mostrem disponíveis para renovar as suas práticas pedagógicas e de avaliação, em segundo lugar, que conheçam melhor a utilidade e as vantagens que estas técnicas podem trazer à sua prática e, em terceiro lugar, que saibam como os portfolios podem ser concretizados na prática” (*Ibidem*).

As desvantagens apresentadas poderão ser minimizadas se os intervenientes da sua construção estiverem motivados para isso e se na prática se colocarem métodos e formas pedagógicas que influenciem directa e positivamente a forma como se ensina, como se aprende e, essencialmente, como se avalia e como se deve avaliar.

Fazendo uma pequena síntese, poderemos dizer que o portfolio como instrumento de trabalho e de avaliação tem mais benefícios do que malefícios, quer para as crianças, quer para os educadores e poderá ser utilizado em qualquer nível de ensino desde que adaptado à idade e às características individuais e colectivas das crianças/grupo de trabalho, ao contexto educativo, familiar e sócio-geográfico envolvente.

## **5. PORTFOLIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A partir dos três anos de idade, e de acordo com a Lei actualmente em vigor (Lei nº 46/86 e Lei nº 5/97) as crianças deverão ingressar na educação pré-escolar sempre que o local da sua residência ofereça as condições fundamentais para a existência e frequência da mesma. É um dos direitos proclamados na Carta dos Direitos da Criança “o direito à educação”, pois só assim as crianças terão a possibilidade e a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades, competências, habilidades, conhecimentos e

aprendizagens em condições educativas apropriadas, pensadas e criadas para esse fim. Porém, todas estas capacidades deverão ser fornecidas por um profissional de educação especializado, ou seja, o educador de infância e todos os restantes profissionais não docentes mas com habilitações e qualificações para trabalharem nos jardins-de-infância.

Não existe uma maneira exclusiva e única de elaborar e produzir portfolios na educação pré-escolar.

Cada educador com o seu grupo de crianças e de acordo com o ambiente sócio-geográfico e educativo constrói o seu portfolio ou os seus portfolios, mas sem esquecer e deixar de ter em atenção e em consideração os objectivos inicialmente estabelecidos. Por tudo isto, é que cada portfolio é uma peça única e exclusiva, pois cada criança tem a sua forma de registar e de elaborar as actividades que lhe são propostas.

Em 1996, Kankanenta participou num estudo onde os portfolios em educação pré-escolar eram considerados uma forma de cooperação e de transição para o primeiro ciclo e foi com esse objectivo que foram utilizados durante todo o processo investigativo. No início da investigação, a autora mostra-nos que a ideia central de toda a documentação e todo o processo de avaliação são elementos essenciais para o progresso e flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças mais novas, ou seja, das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade. Nesta perspectiva, incentivou a participação de todas as pessoas que rodeiam a criança no ambiente educativo, pois todas elas contribuem para que o desenvolvimento da criança se faça de uma forma saudável e harmoniosa. Por sua vez, esta iniciativa também auxiliou a autora a fomentar a auto-avaliação que, em seu entender, é “ênfaticamente no portfolio de avaliação o que é uma abordagem promissora para garantir a qualidade e autenticidade na avaliação” (Kankanenta, 1996, p. 3).

Para esta autora, o objectivo fundamental do portfolio na educação pré-escolar é a promoção do auto-conhecimento e a sua finalidade é documentar as capacidades, habilidades e interesses das crianças. Os portfolios são instrumentos onde é retratada a vida da criança, os seus progressos, retrocessos, conhecimentos, dificuldades ou facilidades, aprendizagens, pensamentos, interesses e desinteresses, esforços, conquistas, entre outros sentimentos manifestados pelas crianças e, ainda, os aspectos que fazem parte do seu crescimento e desenvolvimento quotidiano.

Com este estudo, a autora concluiu que o verdadeiro interesse do uso de portfolios em crianças com idade pré-escolar é:

- Serem utilizados como instrumento de documentação e avaliação centrados na criança, deverão destacar as suas ideias e as suas opiniões;
- Focarem as ideias das crianças fortalecendo a auto-estima e oferecendo oportunidades de desenvolvimento do seu auto-conhecimento;
- Fomentar nas crianças a possibilidade das escolhas e mostrarem a razão dessas escolhas. Ajudá-las a reflectir sobre o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens.
- Os professores aprenderão novas formas de acompanhar o desenvolvimento das crianças e de observarem alguns elementos oportunos a terem em atenção nas futuras planificações de actividades;
- Aumentar a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos;
- Facilitar a transição entre os diferentes níveis de ensino proporcionando flexibilidade e continuidade à vida da criança.

Na educação pré-escolar, quando se utiliza o portfolio, está-se a favorecer o desenvolvimento e a participação activa da criança no seu processo de aprendizagem e na sua auto-avaliação, favorecendo e fortalecendo a auto-estima e o auto-conhecimento.

Dependendo da idade das crianças, alterar-se-á e modificar-se-á a forma de organização, estruturação e utilização dos portfolios, porque os objectivos, os conteúdos, os trabalhos e o desenvolvimento das crianças de 3 anos são diferentes dos das crianças de 4 e 5/6 anos de idade. À medida que o conhecimento da criança aumenta, ela familiar-se-á com este instrumento de trabalho e “vai gradativamente, aperfeiçoando seus registos, e, quando menos se apercebe, ela codifica suas ideias de acordo com suas possibilidades (desenha, pinta, escreve, numera)” (Frison, 2008, p. 221).

Dependendo da actividade em causa, os registos e trabalhos poderão ser feitos individualmente ou em pequenos/grande grupo, atendendo e respeitando sempre “as diferenças e as propostas de trabalho” (*Ibidem*).

Os portfolios poderão ser encarados como histórias, onde estão evidenciadas todas as aptidões e capacidades das crianças nas mais diversificadas áreas de trabalho. Mas, independentemente do seu formato, eles “devem servir de registos escritos, de comunicação individual com a criança a respeito do seu progresso de aprendizagem” (Shores e Grace, 2001, p. 58).

Cada criança tem o seu ritmo de trabalho e de aprendizagem e este deve ser respeitado. Por isso, é normal numa sala de actividades existirem portfolios mais

completos e elaborados que outros. Isto, porque enquanto umas crianças já registam todo o trabalho realizado e planejado, outras ainda não, principalmente pelas razões já atrás referenciadas ou pela sua assiduidade no Jardim de Infância ser reduzida.

O portfolio poderá ser um óptimo meio de,

“acompanhamento do processo evolutivo do aluno, pois está voltado para o desenvolvimento integral da criança e possibilita compreender determinadas situações que não estão explícitas, ou seja, estimula que cada criança faça a sua própria elaboração construindo conhecimentos sobre a proposta de trabalho” (Frison, 2008, p. 222).

Através do acompanhamento do trabalho das crianças nas diferentes áreas trabalhadas, o educador terá oportunidade de reflectir e reorganizar o acto pedagógico de acordo com as necessidades e os progressos das crianças por si observados e registados.

Actualmente, ainda existem educadores que consideram o portfolio como sendo somente um instrumento de avaliação e não como sendo um meio de acompanhamento da evolução das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo.

Segundo Frison (2008, p. 223), a utilização do portfolio na educação pré-escolar influencia significativamente:

- A prática pedagógica – as competências organizacionais nos processos de ensino e de aprendizagem na gestão da sala de aulas melhorou significativamente. Estas começaram a estar mais relacionadas com as crianças, tornando-as sujeitos do próprio processo;
- O planeamento das actividades – os professores implementam actividades de aprendizagem auto-regulatórias, cooperativas e significativas que possibilitam uma maior participação, planeamento e reflexão em parceria entre alunos e professores;
- O processo de avaliação – a maior diferença é que o processo de reflexão traz implícito o processo de avaliação, porque ele estimula a auto-organização e, portanto, a auto-reflexão, além de despertar a cognição e a motivação na realização da tarefa;
- O desenvolvimento do aluno – os alunos passam a ser sujeitos activos do processo, assumem a participação e a reflexão das propostas de trabalho e das conquistas realizadas com mais individualidade e autonomia, o que lhe confere aprendizagens significativas.

- O envolvimento dos pais – leva a um maior envolvimento dos pais com a escola. Estes estimulam os filhos a realizarem as tarefas escolares e a participarem em projectos.

Na educação pré-escolar o portfolio permite aos educadores “integrar de forma articulada currículo, ensino e avaliação” (Murphy, 1998, referenciado por Alves, 2007, p. 49).

### **5.1. Portfolio da criança**

“O que as crianças aprendem não ocorre como resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso deve-se em grande parte à própria realização das crianças como consequência de suas actividades e de nossos recursos”.

(Malaguzzi, referenciado por Alves, 2009, p. 67)

Tendo em atenção o que refere Malaguzzi, em relação a como ocorrem as aprendizagens das crianças, poderemos dizer que fornecer às crianças, em idade pré-escolar, ambientes favoráveis e adequados ao seu desenvolvimento e à aquisição de novas aprendizagens significativas, favorecendo o crescimento da sua compreensão, auto-estima, competências, entre outros aspectos, nem sempre é fácil e alcançado. Por vezes, torna-se um grande desafio e um longo caminho a percorrer, pois é através das diferentes experiências e das vivências do dia-a-dia, que as crianças constroem e desenvolvem as suas aprendizagens, saberes, conhecimentos e competências.

Contudo, a utilização dos portfolios poderá ser um óptimo recurso para ajudar a criança a perceber a sua evolução e desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo, contempladas nas OCEPE e nos seus diferentes domínios.

Além disso, através da organização dos portfolios está-se a desenvolver a capacidade de organização, auto-análise e auto-crítica da criança.

Outra característica da criança que é trabalhada, quando se opta por este instrumento de trabalho, é a sua capacidade de reflexão. Durante todo o percurso de construção do portfolio pede-se à criança que exercite e estimule as suas capacidades de reflexão. Estas são inatas a todos os seres humanos mas “carecem de contextos favoráveis de liberdade e responsabilidade, ou seja, de contextos formativos que enalteçam a expressão e o diálogo” (Alarcão, 2005, referenciado por Alves, 2009, p.



63). Assim, o portfolio da criança é uma organização e consequentemente uma selecção organizada em consonância entre o educador e o educando de todos os trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo. Contudo, e sempre que possível, as opiniões, os interesses e as decisões das crianças devem ser privilegiadas e respeitadas, pois “sempre, e em todo o lugar, as crianças assumem um papel activo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão” (Malaguzzi, referenciado por Alves, 2009, p. 67).

O objectivo principal deste portfolio é demonstrar o desenvolvimento, o crescimento, as aprendizagens, as auto-regulações e as reflexões das crianças dentro de um determinado contexto educativo criado, planificado e programado para esse fim.

Assim, e de acordo com Gardner (1994, referenciado por Fernandes, 2005, p. 55) o portfolio da criança na educação pré-escolar é “uma pasta de processos onde está representado o esforço para captar os passos e fases através dos quais as crianças se envolvem durante a realização de um projecto, produto ou trabalhos de arte”.

São os diferentes trabalhos das crianças existentes nos portfolios que mostram o que elas são, quais as suas principais características, medos, receios, sentimentos, gostos entre muitos outros sentimentos e interesses.

Ao manusear o portfolio de uma criança está-se a visualizar todos os seus conhecimentos e aprendizagens, adquiridos de uma forma contínua, organizada e sistemática.

Apesar do que até aqui dissemos, é de salientar que a utilização dos portfolios como instrumento de trabalho nem sempre é fácil, porque este “pode ser considerado um modismo em educação. Consequentemente, seu uso pode ser corrompido” (Villas Boas, 2008, p. 104). Estes facilmente se transformam numa simples colecção de trabalhos realizados pelas crianças e este não é de longe o seu objectivo.

Em jeito de síntese, poderemos então dizer que os portfolios são uma compilação dos trabalhos da criança, do seu desenvolvimento, do seu crescimento e de tudo que a rodeia, desde o ambiente educativo, ao ambiente geográfico, passando pelo ambiente familiar e social.

## **5.2. Papel do educador no processo de construção/utilização do portfolio**

“Para compor cada tipo de portfolio, o professor poderá lançar mão da sua criatividade e da necessidade do seu grupo, e é importante que cada portfolio contenha material suficiente para representar uma amostra do desenvolvimento do aluno, possibilitar a avaliação formativa e assim atingir o objectivo a que se destina”.

(Carvalho, 2007, p. 65)

Reflectindo sobre o pensamento acima referenciado, poderemos dizer que não é só a criança que tem um papel activo, fundamental e crucial na construção dos portfolios. Durante todo este processo a intervenção do educador, de acordo com as necessidades e características das crianças, como seres individuais e como um grupo, é essencial, para que os objectivos a que se destina o portfolio sejam alcançados com êxito por todos os intervenientes que se empenham na sua construção.

Assim, em diálogo com as crianças o educador deverá definir os conteúdos que devem ser realçados no portfolio. De acordo com Parente (2004, p. 68), “a ênfase a colocar no processo de selecção deve acentuar mais a possibilidade de evidenciar mudanças ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento individual do que assegurar que todos os portfolios contêm a mesma selecção de informações”.

Durante este diálogo, todas as crianças podem e devem dar sugestões. Contudo, tem de existir bom senso na selecção dos conteúdos, e aqui o papel do educador é muito importante, isto por que é difícil as crianças concordarem umas com as outras e chegarem a um consenso geral. Neste processo de selecção, o educador acaba por ser um mediador entre o que as crianças escolhem e o que realmente deve constar no portfolio.

Quando as crianças seleccionarem trabalhos que o educador não considere os mais relevantes das suas aprendizagens e progressos, deverá ouvir os seus motivos e razões, e se realmente forem coerentes e fiáveis, deve aceitar a sua escolha. Caso contrário, deve explicar à criança porque é que a sua escolha não é a mais correcta e orientá-la para uma selecção mais coerente e de acordo com os objectivos do portfolio.

Além de ser um mediador, umas vezes passivo e outras vezes activo, na construção do portfolio, o educador também precisa de ser reflexivo e não ser simplesmente um reproduzidor de metodologias que conhece e observa nos colegas com quem trabalha ou quem troca impressões e ideias sistematicamente. Isto é, o educador

deve ser um ser reflexivo, visto esta noção basear-se “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão. 2005, p. 41).

Um dos maiores desafios com que diariamente os educadores se deparam é em arranjar meios de comunicação que interessem e estimulem as crianças a comunicarem com ele mesmo e também a dialogarem entre si em pequeno ou em grande grupo.

Além disso, alguns educadores têm dificuldade em arranjar um meio de registo interessante e agradável às crianças, a si mesmo e aos pais/familiares. Toda a documentação contida no portfolio fornece informações importantes e fundamentais ao educador sobre os principais progressos e dificuldades das crianças. Assim, o educador acaba também por ser um observador da evolução, do desenvolvimento e do crescimento das crianças, assim como dos seus retrocessos. Ao mesmo tempo que é um observador é também um registador. Deve registar tudo o que considera útil saber da criança para, posteriormente, ajudá-la a superar as suas dificuldades e a conquistar novas aprendizagens.

Reflectindo sobre tudo o que dissemos, poderemos dizer que o educador é um interveniente essencial no processo de construção e organização do portfolio. Ou seja, o educador é “outro participante natural e vital para o sucesso do processo” (Murphy, 1998, referenciado por Parente, 2004, p. 75).

Logo, durante todo o processo de implementação, estruturação, organização e selecção, o educador é um mediador, dialogador, observador, anotador, conselheiro entre muitos outros termos que lhe possam ser atribuídos de acordo com as atitudes e comportamentos das crianças no seu dia-a-dia na sala de actividades.

O papel do educador, tal como o das crianças, é essencial durante todo o período de utilização de portfolio; contudo, este deve tomar uma postura discreta e deixar que a criança assuma o papel de autor principal e de participante activo em todo este processo.



## **CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **INTRODUÇÃO**

A multiplicidade da investigação educativa é defendida por Pacheco (1995, p. 10) quando afirma que “a multiplicidade observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos e/ou paradigmas”.

Contudo, Coutinho (2007, p. 50) refere que, “quando se fala de investigação educativa dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor – e que seja pedagógica – adequada ao objecto de estudo”, ou seja, a investigação educativa tem de estar relacionada com o objecto de estudo, ou seja, com a educação. Também tem de ser rigorosa e primar pela veracidade.

Neste capítulo do trabalho apresentamos as etapas que desenvolvemos ao longo do nosso percurso de investigação, ou seja, apresentaremos e justificaremos a metodologia por nós adoptada e utilizada.

Inicialmente concentramó-nos na apresentação do paradigma de investigação privilegiado tendo em atenção a nossa problemática e objectivos de investigação, já enunciados na Introdução da Dissertação.

Posteriormente abordaremos o estudo de caso e consequentemente descreveremos pormenorizadamente o nosso estudo de caso.

De seguida identificaremos os instrumentos de recolha de dados por nós utilizados ao longo desta investigação onde, de uma forma detalhada, descreveremos as entrevistas, que foi o instrumento de recolha de dados por nós adoptado para recolher as informações necessárias junto da nossa amostra.

Passaremos depois para a apresentação, constituição e caracterização da amostra por nós seleccionada para a realização desta investigação.

Finalmente, descreveremos algumas das limitações que encontramos ao nosso estudo e referenciaremos como foi elaborado o tratamento e a análise dos dados.

## 1. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

“A definição do problema de investigação constitui a primeira fase na elaboração de um projecto”.

(Almeida & Freire, 2003, p. 38)

Baseando-nos nas ideias de Almeida & Freire, definir o problema de investigação é o primeiro passo para se elaborar, desenvolver e redigir um projecto de investigação.

Deshaires (1997, p. 17) defende que “duas questões muito simples ocorrem ao espírito quando se fala de investigação. A primeira é “Qual o meu problema?” A segunda é “Que devo fazer?”. Com estas duas questões, teremos todo o programa de metodologia.

Apesar de vários autores defenderem que a definição do problema é o ponto de partida para uma investigação, isso nem sempre acontece e é possível, como é o caso de algumas investigações de cariz qualitativo. Nestas, muitas vezes o problema surge, durante o decorrer da própria investigação, por isso é que Flick (1998, p. 53) diz que o problema “é apenas uma porta que se abre ao campo de estudo”.

Na nossa investigação o problema surgiu no início da mesma. Tal como já apresentámos e identificámos na Introdução da Dissertação. Assim, e tendo em consideração a problemática e objectivos de investigação enunciados, passaremos a identificar o paradigma de investigação no qual nos situamos.

De acordo com Pacheco (1995, p. 11) um paradigma “significa um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso e, consequentemente uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à concepção do conhecimento”.

Segundo este autor, o paradigma de investigação tem duas funções importantes, mas distintas. Ou seja, tem uma função de “unificação de conceitos, de pontos de vista, a uma pertença e uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas” e uma função de legitimação “entre os investigadores”(Ibidem).

Reflectindo sobre estas ideias procuraremos compreender os objectivos da nossa investigação, toda a sua complexidade e atingi-los com êxito. Para isso, optámos por realizar uma investigação de cariz qualitativo.

Ao longo dos últimos anos a investigação qualitativa foi ganhando um lugar de destaque na investigação educacional, porque ao contrário da investigação quantitativa permite trabalhar aspectos cognitivos e processos de pensamento.

Nesta perspectiva e de acordo com as ideias de Pacheco (1995, p. 17) diz que a investigação qualitativa não é “olhar para a educação exclusivamente à luz do modelos das Ciências Exactas, com a preocupação da quantificação e da generalização, contrapondo novos pontos de vista através do levantamento de questões e procura das respectivas respostas e sugerindo a compreensão de modo a valorizar o conhecimento subjectivo”.

Para La Compte (1995, referenciado por Gomez, Flores, Jiménez, 1999, p. 34), a investigação qualitativa é “uma categoria de desenhos de investigação que extraem descrições a partir de observações que adoptam a forma de entrevistas, narrações, notas de campo, gravações, transcrições de áudio e vídeo, registos escritos de todo o tipo, fotografias ou filmes e artefactos”.

Como poderemos observar, existem várias definições para o conceito de investigação qualitativa, ou seja, não existe uma definição única e universal da mesma, logo poderemos dizer que esta é uma definição muito ampla. Denzin e Lincoln (2000, p. 3) propõem uma definição que consideram ser praticamente genérica, ou seja, que a investigação qualitativa “é uma actividade situada/demarcada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível”.

Com o nosso estudo pretendemos saber o que pensam os educadores de infância sobre a avaliação na educação pré-escolar. Também procuraremos perceber como é que os educadores de infância avaliam as crianças, ou seja, quais as práticas avaliativas utilizadas na educação pré-escolar.

Queremos, ainda, saber se os educadores de infância utilizam o portfolio como meio/instrumento de avaliação das aprendizagens adquiridas pelas crianças. Neste campo deparámo-nos com dois caminhos distintos – o caminho do sim e do não. Se a resposta dos educadores for positiva tentaremos perceber de que forma é que organizam o portfolio, bem como, quais os conteúdos, os temas e os assuntos que nele contemplam. No sentido da sua não utilização, procuraremos indagar quais os motivos/razões para isso.

Assim, e de acordo com Latorre *et al* (1996, p. 42), interessa-nos “saber como interpretam as diversas situações e o significado que têm para elas”.

A finalidade do paradigma que adoptámos ao longo do nosso percurso de investigação foi a “compreensão, centrando a indagação nos factos, enquanto, que a investigação quantitativa fundamentará a sua procura nas causas, perseguindo o controle e a explicação” (Gomez, Flores, Jiménez, 1999, p. 34).

Apesar de englobar um conjunto muito diversificado e distinto de estratégias e formas de investigação, este tipo de investigação, segundo Bodgan e Biklen (1994, pp. 48-51) possui cinco características importantes, que são:

- A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal, isto é, “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se sempre que possível ao local de estudo” (*Idem*, p. 48).

- É descritiva, porque os dados são recolhidos em forma de palavras, texto ou imagens, ou seja, em forma de fotografias, vídeos, entrevistas, narrativas, entre outros. Não são utilizados números ou quantificadores matemáticos para a recolha de dados. Os investigadores devem “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (*Idem*, p. 48).

- Os investigadores neste tipo de investigação preocupam-se e importam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;

- Os dados são analisados pelos investigadores de forma indutiva, ou seja, “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (*Idem*, p. 50).

- O significado na investigação qualitativa, possui uma importância fundamental porque “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (*Idem*, p. 51).

Reflectindo e analisando tudo o que dissemos, poderemos afirmar que os nossos objectivos de investigação se enquadram no ambiente da investigação qualitativa-interpretativa-descritiva. Inicialmente recolhem-se os dados, que posteriormente serão analisados e consequentemente interpretados. Finalmente, e tal como as conclusões, serão apresentados e discutidos em articulação com a literatura especializada sobre a temática em estudo.



## 2. ESTUDO DE CASO(S)

Nos últimos anos, o estudo de caso, como método de pesquisa em investigação educativa ganhou popularidade e consequentemente mais adeptos.

Ao optar pelo estudo de caso, o investigador procura obter um conhecimento integral, absoluto e completo sobre um caso específico ou de um pequeno grupo de casos. Esta opção engloba estratégias de investigação muito próprias e específicas com vista ao conhecimento e aprofundamento dos casos em estudo.

Contudo, esta metodologia não é fácil de levar a cabo. Como reconhecem Savenye & Robinson (1996, p. 1171) existem “demasiados estudos mal concebidos e implementados sob a designação genérica de qualitativos numa tentativa de se evitar definir e descrever métodos de recolha de dados, de fundamentar pressupostos teóricos e até de descrever claramente os resultados a que se chegou”.

Dizer que como metodologia usámos o estudo de caso é uma afirmação pouco consensual entre os autores. Alguns autores como André (1995), Ludke & Andre (1986) e Stake (1994) não o entendem nem o consideram como uma metodologia de pesquisa, mas sim como objecto a ser estudado. Stake (2000, p. 435) afirma que “o estudo de caso não é uma escolha metodológica mas a escolha do que vai ser estudado”, ou seja, a essência metodológica num estudo de caso é a selecção da amostra, ou mais concretamente a selecção do “caso”.

De acordo com as ideias de Punch (1998) trata-se de uma “estratégia de investigação”. Outros autores, como Anderson & Arsenault (1999), Strauss (1987) e Punch (1998) defendem que o estudo de caso é “um processo de observação intensiva e que geralmente se prolonga no tempo”. Ou seja, “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o carácter único do objecto social em estudo” (Goode & Hatt, 1952, referenciado por Punch, 1998, p. 150).

Para Yin (1989, p. 13) o estudo de caso é “uma estratégia de investigação que pode ser utilizada em vários cenários contextuais, fenomenológicos, disciplinares e ter subjacentes objectivos diversificados”. Em 1994 (p. 13), este mesmo autor define o estudo de caso “como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo natural, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes (...) em que são usadas múltiplas fontes de evidência”.

Stake (1998, p. 11) apresenta uma definição de estudo de caso mais particular. Ele afirma que é “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua actividade em circunstâncias importantes”.

Nesta metodologia, o objecto de estudo, segundo Mertens (1998, p. 166) tem de ser “único, específico, diferente e complexo”. Estas características são as que melhor identificam e distinguem este método de investigação que acaba por ser um percurso que envolve o estudo aprofundado, intensivo e detalhado de um caso bem definido, como por exemplo: uma criança, um educador/professor, uma instituição, uma etnia entre outros. Qualquer que seja o caso em questão tem de possuir características físicas e sociais que lhe confirmem identidade própria e intransmissível. O que acabámos de dizer vai ao encontro do que Bisquerra (1989, s/p) salienta,

“o estudo de caso é uma análise profunda de um sujeito considerado individualmente. Às vezes pode-se estudar um grupo reduzido de sujeitos considerado globalmente. Em todo o caso, observam-se as características de uma unidade individual como, por exemplo, um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade, etc. O objectivo consiste em estudar profundamente e analisar intensivamente os fenómenos que constituem o ciclo vital da unidade, em vista a estabelecer generalizações sobre a população à qual pertence”.

Em 1994, Yin apresenta 3 propósitos básicos em que se deve basear um estudo de caso que são: explorar, descrever e explicar. Ponte (1994) diz que o estudo de caso se baseia somente na descrição e na análise, mas Merrian (1998, p. 39) acrescenta um objectivo a estes dois, que é o avaliar.

A definição mais global dos objectivos do estudo de caso é apresentada por Gomez, Flores & Jiménez (1996, p. 99) ao dizerem que “o objectivo geral do estudo de caso é explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Guba & Lincoln (1994) consideram que através desta metodologia o investigador pode: relatar ou registar os factos tal como sucederam; descrever situações ou factos; proporcionar conhecimentos acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

As investigações que se baseiam no estudo de caso como método de pesquisa, importam-se bastante com a descrição pormenorizada e aprofundada do estudo por parte do investigador(a). É através desta descrição que se fica a conhecer a realidade como ela é, apoiando-se assim esta metodologia numa “descrição compacta” (Merrian, 1998, p. 211).

A descrição, ou seja, a apresentação dos resultados pode ser dada a conhecer de diferentes formas, como por exemplo, através de gravações áudio e/ou vídeo, transcrições manuscritas, transcrições realizadas para suporte informático, entre outras.

## **2.1. Caracterização do nosso estudo de caso**

Como já vimos anteriormente, não existe uma única definição de estudo de caso, sendo visto como metodologia, objecto de estudo ou estratégia de investigação.

Ao escolher o “caso”, o investigador terá que estabelecer e delinear todo o caminho que percorrerá durante o processo de recolha de dados. Ao longo dessa recolha, o investigador deverá ter em atenção as ideias de Stake (1995, p. 4): “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos mas para compreender o caso”.

Existem várias tipologias de estudo de caso, conforme os autores que as apresentam e defendem. Contudo, basear-nos-emos em Yin e Stake para caracterizarmos o nosso estudo de caso.

Tendo em atenção o que é referido por Stake (2003, p. 134), seja qual for o estudo de caso “nem tudo pode ser estudado e compreendido”. Isto conduz e faz com que o investigador tenha de fazer escolhas, opções e tomar decisões sobre o que é mais importante, essencial e fundamental para o seu estudo investigativo.

Em 1994, Yin apresenta uma tipologia que engloba quatro tipos de estudo de caso, denominados da seguinte forma:

- Caso único com unidades de análise simples (global);
- Caso único com unidades de análise múltiplas (inclusivo);
- Caso múltiplo com unidades de análise simples (global);
- Caso múltiplo com unidades de análise múltiplas (inclusivo);

O recurso ao estudo de caso único é frequente quando o caso de investigação é um caso crítico ou quando o investigador pretende realizar um estudo prévio, exploratório ou piloto. Quando o estudo envolve mais do que um caso é denominado estudo de caso múltiplo. Estes apresentam vantagens e desvantagens.

Mais tarde Yin (1994) melhora a sua tipologia de estudos de casos, apresentando estudos de casos:

- Exploratórios – definem uma questão e hipóteses para um estudo posterior;

- Descritivos – apresentam uma descrição completa do fenómeno dentro de um determinado contexto;

- Explicativo – apresenta dados que traduzem relações causa/efeito.

Contudo, existem autores que defendem uma tipologia de estudo de casos bem mais simples; é o caso de Stake (1998) que apenas distingue o estudo de caso em:

- Intrínseco – quando se refere à investigação de uma situação particular ou específica, ou seja, o investigador estuda um caso específico e quer saber tudo acerca do mesmo. O investigador quer compreender o caso particular na sua profundidade, ou seja, “O caso é dado e o investigador é obrigado a tomá-lo como objecto de estudo” (Stake, 1998, p. 16).

- Instrumental – acontece quando “um caso particular é examinado, sobretudo, para providenciar “insights” sobre uma questão ou para re-desenhar a generalização” (Stake, 2000, p. 437).

Também existe o estudo de caso colectivo, que incide num número variável de casos cujo objectivo é estudar um fenómeno, uma população ou condições e características em comum.

Outra autora que define as principais características dos estudos de casos é Merrian (1998). De uma forma simples, concisa e correcta esta autora sintetiza as ideias que muitos autores defendem sobre os estudos de casos.

Assim, os estudos de casos que estão englobados nas metodologias qualitativas podem ser (adaptado, Merrian, 1998, pp. 29-30):

- Particularistas – focam a atenção numa situação, acontecimento ou fenómeno particular. O que é importante é o que é revelado acerca do fenómeno estudado e o que ele representa no meio em que a investigação decorre;

- Descritivos – a intenção do estudo de caso é que no final de este estar estudado, deve ser pormenorizadamente descrito;

- Heurísticos – contribuem para a compreensão de um caso em estudo quer por parte dos investigadores quer por parte dos leitores interessados no caso em questão.

Seja qual for a situação, “o objecto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Ludke e André, 1986. p. 21).

Analisando a tipologia que estes autores apresentam, poderemos dizer que o nosso estudo de caso, segundo Yin (1994), é um estudo de caso múltiplo, porque inclui vários educadores de instituições de educação pré-escolar da rede pública e da rede

privada; descritivo, porque descrevemos exaustivamente as conclusões dentro de um contexto e inclusivo, visto prestarmos atenção a mais do que uma unidade de análise (dois jardins de infância da rede pública e dois jardins de infância da rede privada). Tomando como referência Stake (1998) poderemos dizer que o nosso estudo de caso é intrínseco, visto querermos saber como é que os educadores de infância avaliam as crianças na educação pré-escolar e se recorrem ao uso do portfolio para esse fim.

Também, e segundo Stake (2000, p. 437), poderemos afirmar que o nosso estudo de caso é um estudo de caso colectivo, porque é “estendido a vários casos”, ou seja, cada educador acaba por ser um estudo de caso e também porque é nossa intenção saber se a variável “rede pública” e “rede privada” tem impacto e influência na forma como se processa a avaliação das crianças na educação pré-escolar.

### **3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Nesta parte do trabalho descreveremos pormenorizadamente os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da nossa investigação.

#### **3.1. Pesquisa documental**

Durante o nosso percurso de análise dos dados recorreremos à pesquisa e análise documental que é uma das técnicas mais utilizada na metodologia qualitativa.

A análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referenciação” (Chaumir, 1974, referenciado por Sousa, 2009, p. 262).

Segundo Lakatos e Marconi (1995, referenciado por Sousa, 2005, p. 262) os objectivos mais importantes da análise de um texto são: escolher o mais importante do texto; reconhecer a sua organização e estrutura; interpretar ideias e conceitos; procurar chegar a níveis mais profundos de compreensão; separar os conceitos importantes dos secundários ou acessórios; distinguir os factos das hipóteses e dos problemas; encontrar as ideias principais e as direcções secundárias; perceber como as ideias se relacionam; identificar as conclusões e as bases que as sustentam.

Tendo em consideração tudo o que atrás referenciamos, poderemos afirmar que a nossa pesquisa e análise baseou-se fundamentalmente nos poucos documentos

existentes em relação à educação pré-escolar e redigidos pelo Ministério da Educação. Estes documentos foram referenciados e mencionados ao longo da redacção deste trabalho como por exemplo:

- Documentos oficiais existentes no Diário da República – Leis; Decretos-Leis; Despachos Normativos, entre outros.
- Documentos referentes à educação pré-escolar e emanados pelo Ministério da Educação – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e documentos referentes à rede pública e à rede privada do ensino pré-escolar.

Os documentos oficiais redigidos e publicados para as redes de educação pública e privada do nosso país, são importantes para assim conseguirmos perceber as principais semelhanças e diferenças entre elas, bem como, a sua forma de organização, estruturação e funcionamento. As OCEPE foram analisadas porque são um documento essencial e fundamental a todos os educadores de infância, bem como, ao desenvolvimento da prática educativa na educação pré-escolar.

### **3.2. Entrevistas**

Um dos aspectos mais importante e imprescindível de um trabalho de investigação é a recolha de informação. Esta recolha é fundamental e essencial para analisar e compreender o problema de investigação e para posteriores conclusões sobre o mesmo.

Através da recolha de dados, os investigadores procuram adquirir informações relevantes para o estudo, que lhes permitam alcançar as conclusões, relativas aos objectivos do seu trabalho de investigação.

O método de investigação, segundo Marconi e Lakatos (1991, p. 83) é o “conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Apesar de existir um leque muito vasto de métodos de investigação, neste trabalho a recolha de dados e informação será feita através de entrevistas, o que também vai ao encontro das ideias apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 92) quando afirmam que “os indivíduos que partilham uma característica particular, mas não

formam grupos, podem ser sujeitos de um estudo qualitativo, mas regra geral, a entrevista representa, neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação directa”.

O conceito de entrevista tem várias definições. Uma das primeiras definições deste conceito foi concebida por Bingham e Moore (1994) que referem que a entrevista é “uma conversa com um objectivo”. Esta definição é muito vaga. Posteriormente, outros autores definiram este método de recolha de informação nos projectos de investigação como sendo “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo”(Ghiglione e Matalon, 1997, p. 64).

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista é “uma conversa intencional”. Quando esta conversa decorre já está mais ou menos estruturada pelo investigador e na maioria das situações é orientada por ele, ou seja, a entrevista baseia-se num contacto directo entre entrevistador e entrevistado com a finalidade de se obterem informações sobre um determinado tema/conceito, o que vai ao encontro do que refere Ketele e Roegiers (1999, p. 18) ao afirmar que a entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”.

No caso da nossa investigação pretendemos obter informações sobre o que é que os educadores pensam da avaliação no pré-escolar. Como é que esta é elaborada e realizada, ou seja, quais as práticas avaliativas mais utilizadas na educação pré-escolar e se os educadores de infância recorrem ao portfolio para esse fim.

Neste sentido, e tratando-se de um estudo exploratório, consideramos que a entrevista a um pequeno grupo de educadores de infância poderia ser o método mais adequado para obtermos informações relevantes sobre esta problemática.

Por seu lado, Bisquerra (1989, p. 103) define a entrevista de investigação como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informações relevantes para uma investigação”.

A entrevista por nós adoptada será uma entrevista semi-estruturada ou semidirectiva, pois procuraremos “obter os dados comparáveis entre vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

Este género de entrevista é uma boa opção. O entrevistador elabora um guião inicial. Mas depois, no decorrer da entrevista, tem a liberdade de a encaminhar e desenvolver na direcção que considerar mais adequada.

Como os diferentes tipos de contacto (directo, visual, auditivo, entre outros) entre o entrevistador e o entrevistado são muito importantes, optámos por realizar as entrevistas frente a frente e sempre que possível num local sossegado, agradável e que faça parte do quotidiano de vida do entrevistado. Assim, foram por nós tidas em conta as variáveis externas, como a inibição, a timidez, o novo local, entre outras, de modo a que não interferissem directa nem indirectamente na forma de ser e de estar do entrevistado. Procurou-se que a entrevista se desenrolasse de uma forma flexível, contudo, procurámos orientar a conversa. Para isso, utilizámos certas atitudes no sentido de procurarmos que nos disponibilizassem determinadas informações, sugestões, ideias e pensamentos que consideramos importantes e essenciais para a nossa investigação.

Em relação à ordem das questões do guião pré-concebido (cf. Apêndice II), este não foi rigidamente seguido, surgindo algumas alterações de entrevista para entrevista, de acordo com o desenrolar das mesmas e com a opinião dos entrevistados, o que vai ao encontro das ideias de Quivy e Campenhoud (1992, p. 194). Para estes autores a entrevista semi-estruturada “não é inteiramente aberta, nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o indivíduo dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informações da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”. Segundo os mesmos autores, neste tipo de entrevistas, temos que dar liberdade de expressão ao entrevistado “para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier”. Ou seja, após um guião inicialmente pré-concebido pelo entrevistador, este tem a liberdade e a hipótese de conduzir e reconduzir a entrevista para os temas que mais lhe interessam. Isto vai de encontro às ideias de Marconi e Lakatos (1999, p. 97) quando dizem que o entrevistador tem a “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão”.

Durante as entrevistas ouvimos atentamente os educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar, a forma como esta é feita e se recorrem ao portfolio para este fim. Ao longo da realização das entrevistas, tentámos ir de encontro e cumprir a maioria das características de como uma entrevista deve ser elaborada, bem como, deve ser o



ambiente em que esta deve ser realizada. Segundo Rodrigues, Gil e Garcia (1999, p. 171), a entrevista é “uma interação pessoal entre pessoas à qual se gerou uma comunicação de significados: uma pessoa tentou explicar a sua particular visão de um problema, a outra tratou de a compreender ou de interpretar essa explicação”.

Ao longo da nossa pesquisa constatámos que as ideias de Ghiglione e Matalon (1997, p. 13) confirmam as nossas opiniões quando afirmam que a entrevista é indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar”.

As entrevistas tal como os restantes instrumentos de recolha de informação têm as suas vantagens e desvantagens. Algumas vantagens das entrevistas são a sua adaptabilidade, pois dá para explorar diversas e determinadas ideias; testar respostas; investigar motivos, sentimentos e emoções, coisa que mais nenhum método de investigação consegue fazer. Por seu lado, as desvantagens são o tempo que consomem e a grande disponibilidade que o entrevistador e o entrevistado necessitam de ter para a sua concretização.

A sua finalidade é a recolha de informação. Logo, o entrevistador deve elaborar cuidadosamente a entrevista que irá fazer e como coadjuvante far-se-á acompanhar de um guião previamente elaborado e estabelecido, no qual estejam referenciados os assuntos, temas, conceitos que pretende tratar, bem como, algumas questões que tenciona colocar e sobre as quais queira recolher informações.

### **3.2.1. Planeamento das entrevistas**

Como já referenciamos anteriormente, o método por nós adoptado para a recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada ou semi-directiva.

Assim, antecipadamente concebemos um guião de entrevista tendo em consideração os objectivos definidos no âmbito da nossa investigação, bem como, a informação que pretendíamos recolher junto dos entrevistados.

A finalidade do guião é ajudar o entrevistador a recordar os temas, conceitos e conteúdos a tratar. Apesar de ser construído com perguntas concretas, no decorrer da entrevista o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas complementares que considere oportunas e importantes para identificar e/ou aprofundar informações

relacionadas com a investigação que está a elaborar. O entrevistado tem liberdade para exprimir as suas ideias, opiniões, sentimentos e considerações sobre o assunto em questão. Também pode relatar outros factos, acontecimentos e conteúdos que considere importantes e relevantes, mas, que por algum motivo não foram referidos pelo entrevistador no guião, ou seja, os temas, conteúdos, conceitos que aparecem inevitavelmente durante um diálogo entre duas pessoas.

Para a elaboração do guião, começámos por definir blocos/dimensões que considerámos importantes na nossa investigação. Assim, os blocos/dimensões do nosso estudo são:

- Legitimação/apresentação da entrevista;
- Representações sobre a avaliação na educação pré-escolar;
- Práticas avaliativas na educação pré-escolar;
- Utilização dos portefolios na avaliação da educação pré-escolar;
- Outras considerações dos educadores.

Posteriormente, definimos os objectivos relativos a cada uma destas dimensões em articulação com os nossos objectivos de investigação, ou seja, a informação que queremos obter em cada bloco/dimensão. Finalmente, formulámos um conjunto de questões que considerámos pertinentes para atingir os nossos objectivos iniciais (cf. Apêndice I).

O guião elaborado pelo entrevistador, não é um guião rígido, pelo contrário é um guião flexível, que poderá ou não ser utilizado totalmente no decorrer das entrevistas. Assim, o guião inicial das nossas entrevistas poderá ser consultado no Apêndice II. Este sofreu algumas alterações ao longo da investigação e ao longo da análise das entrevistas inicialmente elaboradas e analisadas.

### **3.2.2. Procedimentos utilizados na recolha de dados**

Para a realização das entrevistas contactámos pessoalmente os agrupamentos de escola na rede pública e a mesa administrativa e/ou coordenador(a) pedagógico(a) na rede privada dos Jardins de Infância previamente seleccionados em função das características: rede pública e rede privada.

Para ambas as redes entregámos pessoalmente um ofício dirigido ao director do agrupamento no caso da rede pública e à Mesa Administrativa no caso da rede privada

(cf. Apêndice III) a pedir autorização para realizarmos as entrevistas aos educadores dos Jardins-de-Infância. Neste ofício, para além da autorização, explicávamos de uma forma sucinta os objectivos principais da nossa investigação. Depois de obtida a autorização dos órgãos de gestão e soberania, contactámos pessoalmente os educadores de infância para combinarmos o dia, a hora e o local para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas entre Novembro 2009 e Fevereiro de 2010, em diferentes horários e de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Assim, as entrevistas foram realizadas: no horário laboral; no horário de almoço; no horário de atendimento aos pais e duas foram realizadas em horário pós-laboral.

Na maioria dos casos foram realizadas na sala de actividades do entrevistado, local onde este se sentia mais confortável, pois fazia parte da sua rotina diária e da sua vida quotidiana. Contudo, houve casos (dois) em que o local das entrevistas foi a casa do entrevistado, pois estes só tinham disponibilidade em horário pós-laboral.

Em todas as entrevistas realizadas só estiveram presentes o investigador e o entrevistado. Este último, antes do início da entrevista era informado do conteúdo da investigação, de como esta se ia proceder, que o anonimato seria mantido e era questionado sobre a autorização da gravação da entrevista na íntegra e em suporte áudio. Gravar em áudio as entrevistas, é muito importante, porque posteriormente temos toda a informação necessária para ser transcrita, bem como, todos os sentimentos, dúvidas, anseios dos entrevistados o que nos poderá ajudar na análise dos dados.

Todos os educadores, com a excepção de dois, concordaram com a gravação da entrevista. Estes educadores opuseram-se porque se sentiam inibidos e constrangidos. As informações foram recolhidas na hora pela investigadora em suporte papel.

A duração das entrevistas variou de educador para educador, pois uns demonstravam mais dificuldades em expressar-se do que outros. Por vezes, alguns educadores expressavam-se facilmente, mas, com frequência evitavam responder às questões que lhes eram colocadas.

Os Jardins de Infância da rede pública foram codificados com a letra **B** (jardim-de-infância pertencente ao agrupamento do Concelho de Vila Real) e **M** (jardim- de-infância pertencente ao agrupamento situado no Concelho de Santa Maria da Feira). A cada educador atribuímos um número, assim, os educadores do jardim de infância **B e M** foram numeradas de 1 a 4 (B1, B2, B3, B4 e M1, M2, M3, M4).

Adoptámos o mesmo procedimento para a rede privada de educação pré-escolar. Assim, a IPSS que se localiza no concelho de Vila Real foi codificada com as

letras **VS** e os educadores numerados de 1 a 4 (VS1, VS2, VS3, VS4) e à instituição particular, localizada em Santa Maria da Feira foram atribuídas as letras **PP** e os seus constituintes foram identificados com os números de 1 a 3 (PP1, PP2, PP3).

### **3.2.3. Considerações sobre as entrevistas**

À medida que íamos realizando as entrevistas, foi possível observarmos de perto os educadores, bem como, todas as suas reacções, medos, sentimentos e angústias.

Em todas as entrevistas a relação entrevistador-entrevistado foi crescendo durante a mesma. Inicialmente, notava-se um constrangimento de ambas as partes, principalmente nas situações em que entrevistador/entrevistado não se conheciam de locais ou contactos anteriores. Apesar disso, esse constrangimento e timidez rapidamente era ultrapassado com sucesso.

Ao longo das entrevistas também nos deparamos com diferentes formas de ser, estar e agir por parte dos vários educadores entrevistados. Assim, alguns comportaram-se como sujeitos passivos, ou seja, somente respondiam ao que lhes era perguntado e muitas vezes a informação que queríamos só era obtida quando questionados mais do que uma vez. Apesar disso, na maioria dos casos, os educadores entrevistados, mostraram-se sujeitos activos, questionavam a investigadora, questionavam-se a eles próprios e muitas vezes faziam pausas, pensavam na resposta e mesmo durante esta refaziam e reordenavam a sua ordem de pensamento e ideias.

Foi consensualmente admitido que o tema avaliação é “perturbador” e que falar sobre o mesmo não é fácil, visto, até há bem pouco tempo, a avaliação na educação pré-escolar ser menos usual e a forma como se realizava ser diferente e mais simples. Ainda hoje, não existe consenso geral sobre um modelo comum de avaliação e o modo como esta deverá ser planeada e realizada.

No final das entrevistas, notou-se que alguns educadores, principalmente da rede pública já estavam com alguma pressa, pois os deveres familiares estavam a sobrepor-se e a coincidir com o horário da realização da entrevista.

#### 4. CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra escolhida para a recolha de dados da nossa investigação é uma amostra não probabilística, ou seja, segundo Marconi e Lakatos (1999) é uma modalidade de amostra intencional.

A escolha da nossa amostra também vai de encontro às ideias de Gil (1995, p. 92) quando afirma que a amostra pode ser um “subconjunto do universo ou da população por meio do qual se estabeleceu ou se estimam as características desse universo ou população”.

Assim, a população da nossa amostra engloba:

- Educadores de quatro Instituições de Educação Pré-Escolar;
  - ▶ Duas instituições da rede pública;
  - ▶ Duas instituições da rede privada.

Dentro da rede pública foi nossa preocupação procurar jardins-de-infância pertencentes a dois concelhos distintos. Assim, temos:

- Quatro educadores de infância pertencentes a um Jardim-de-Infância do Concelho de Vila Real.
- Quatro educadores que leccionam num Jardim-de-Infância do Concelho de Santa Maria da Feira.

No que diz respeito à rede privada, tentámos contemplar:

- Uma instituição particular de solidariedade social, constituída por quatro educadores, no Concelho de Vila Real;
- Um Jardim-de-Infância privado, formado por três educadores de infância, em Santa Maria da Feira.

Na selecção da amostra, tivemos a preocupação que os educadores inquiridos:

- Leccionassem em salas de actividades com crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade;
- Tivessem diferentes anos de docência;
- Possuíssem diferentes habilitações literárias/académicas.

Como já vimos anteriormente, a nossa amostra é constituída por pequenos grupos de educadores de infância que desempenham a mesma função dentro de um Jardim-de-Infância (quer na rede pública, quer na rede privada). No entanto, eles não formam o grupo universal de educadores de infância do Concelho de Vila Real, do Concelho de Santa Maria da Feira e muito menos do nosso país - Portugal.

Devido à diversidade da amostra e desta se limitar a um pequeno grupo de educadores de infância de Vila Real e de Santa Maria da Feira, os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizados, isto porque, não podem ser consideradas amostras verdadeiras, visto serem um pequeno grupo de educadores de infância. Para serem amostras verdadeiras, teríamos de questionar todos os educadores de infância de um Concelho, Distrito ou até mesmo do país, o que seria muito moroso, trabalhoso e dispendioso e também porque o nosso estudo é um estudo exploratório.

Assim, a nossa amostra é constituída por 15 Educadores de Infância, ou seja, 8 Educadores pertencentes à rede pública de educação pré-escolar e 7 Educadores pertencentes à rede privada, de ambos os concelhos anteriormente referenciados.

#### **4.1. Apresentação da amostra**

De seguida apresentaremos detalhadamente a amostra considerada por nós para a realização da nossa investigação.

Assim recorreremos a tabelas referentes às duas redes de educação pré-escolar, valorizando sempre esta variável e realçando as semelhanças e as diferenças mais significativas entre ambas. Os dados relativamente aos educadores de ambas as redes serão apresentados ao mesmo tempo para que assim a comparação e a análise seja mais fácil.

Nesta caracterização será realçada a idade, as habilitações escolares, os anos de docência na rede pública e na rede privada, as pós-graduações, entre outras considerações sobre os educadores por nós seleccionados.

##### **4.1.1. Caracterização da amostra**

De uma forma pormenorizada descreveremos a nossa amostra e evidenciaremos as características mais significativas desta.

###### **4.1.1.1. Total de educadores, sexo e idade**

Analisando a tabela abaixo apresentada, verificámos que a faixa etária dos Educadores de Infância da rede pública varia entre os 39 e os 50 anos de idade. Por sua vez, na rede privada a faixa etária é inferior, havendo uma variação na idade entre os 25 e os 42 anos de idade.

Assim poderemos dizer que a média de idades dos educadores da rede pública é superior aos da rede privada cerca de 8/9 anos.

**Tabela 2 – Total de Educadores, Sexo e Idade**

Rede Pública			Rede Privada		
Educadoras	Sexo	Idade	Educadoras	Sexo	Idade
B1	Feminino	48	VS1	Feminino	28
B2	Feminino	42	VS2	Feminino	25
B3	Feminino	39	VS3	Feminino	29
B4	Feminino	45	VS4	Feminino	26
M1	Feminino	50	PP1	Feminino	42
M2	Feminino	50	PP2	Feminino	28
M3	Feminino	43	PP3	Feminino	33
M4	Feminino	44			

#### 4.1.1.2. Formação Inicial

Fazendo a leitura da tabela referente às habilitações literárias em relação à rede pública, poderemos dizer que seis educadoras são portadores de licenciatura, uma possui o bacharelato e uma delas finalizou o mestrado. Em relação aos anos de docência constatamos que há uma variação entre os 18 e os 29 anos de exercício de funções, sendo que existe uma educadora que se encontra em funções na mesma instituição há 10 anos e outra educadora que já se encontra há 12 anos no mesmo Jardim-de-Infância.

**Tabela 3 – Formação Inicial: rede pública**

Rede Pública								
Educadoras	Habilitações Literárias			Instituição Pública	Anos de docência	Anos de docência nesta instituição	Anos de docência noutra instituição	
	B	L	M				Pública	Privada
B1			X	X	25	2	23	-
B2		X		X	18	1	17	-
B3		X		X	18	1	17	-
B4		X		X	25	10	15	-
M1		X		X	28	1	27	-
M2		X		X	29	12	17	-
M3	X			X	19	2 Meses	-	19
M4		X		X	18	12	-	6

Em relação à rede privada poderemos verificar que todas as educadoras possuem a licenciatura em educação de infância. Quanto aos anos de docência, duas educadoras permanecem na mesma instituição desde o início da sua carreira. Outras há que transitaram da rede pública para a rede privada ao fim de doze anos de desempenho de funções.

**Tabela 4 – Formação inicial: rede privada**

<b>Rede Privada</b>						
<b>Educadoras</b>	<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Instituição</b>	<b>Anos de docência</b>	<b>Anos de docência nesta instituição</b>	<b>Nº de anos de docência noutra instituição</b>	
	<b>L</b>	<b>Privada</b>			<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
VS1	X	X	3	1		2
VS2	X	X	1	1		1
VS3	X	X	6	1		5
VS4	X	X	3	1		2
PP1	X	X	20	2	12	8
PP2	X	X	4	4	0	
PP3	X	X	6	6	0	

Deveremos ainda considerar que das oito educadoras inquirida na rede pública, seis desempenharam sempre funções ao serviço do Estado enquanto duas educadoras exerceram funções em instituições da rede privada.

#### **4.1.1.3. Formação Contínua**

Em relação à formação contínua todas as educadoras da rede pública frequentaram várias acções de formação, ao longo do seu percurso profissional. Porém, só duas educadoras é que fizeram especializações, uma em Administração Escolar e outra em Ensino Especial.

**Tabela 5 – Formação contínua: rede pública**

Rede Pública			
Educadoras	Acções de Formação	Especializações	Pós-Graduações
B1	Tecnologias	Administração e gestão escolar	
B2	Ciência no Jardim; MEM		
B3	Gestão Educativa; MEM		
B4; M1; M2	Várias		
M3	Plano de desenvolvimento individual		
M4	Várias	Ensino Especial	Ensino Especial

Em relação à rede privada das sete educadoras, só cinco é que participaram em acções de formação e uma é detentora de pós-graduação em Comunicação e Novas Tecnologias.



**Tabela 6 - Formação contínua: rede privada**

<b>Rede Privada</b>		
<b>Educadoras</b>	<b>Ações de Formação</b>	<b>Pós-Graduações</b>
VS1	Oficina e estágio MEM; Curso de Linguagem Gestual	—
VS3	Primeiros socorros	Comunicação e novas Tecnologias
VS4	Massagem para bebés; pintura e artes plásticas; 1º socorros na infância.	—
PP1	A matemática no quotidiano do jardim-de-infância	—
PP3	Primeiros socorros	—

Comparando ambas as redes poderemos afirmar que actualmente a maioria dos educadores aposta na sua formação e na actualização dos seus conhecimentos.

#### **4.1.1.4. Características do grupo de crianças**

Em relação às características do grupo de crianças estes variam consoante a rede pública e a rede privada. Assim, o número de crianças por grupo na rede pública varia entre as 19 e as 25. É de realçar que os dois grupos com menos de 25 crianças integram crianças com Necessidades Educativas Especiais e foi aplicado o ponto 5.4 do Despacho nº 14026/2007 de 3 de Julho. Nesta rede todos os grupos são heterogéneos, ou seja, são constituídos por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos com a excepção de um grupo que é formado por crianças de 3/4 anos de idade.

**Tabela 7 – Características do grupo: rede pública**

<b>Rede Pública</b>						
<b>Educadoras</b>	<b>Número de crianças por grupo</b>	<b>Idade das Crianças</b>	<b>Tipo de grupo</b>		<b>Crianças com NEE</b>	
			<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>		
			<b>Heterogéneo</b>	<b>Heterogéneo</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
B1	25	3 aos 5/6	X	X		X
B2	25	3 aos 5/6	X	X		X
B3	25	3/4 anos	X	X		X
B4	19	3 aos 5/6	X	X	X	
M1	20	3 aos 5/6	X	X	X	
M2	25	3 aos 5/6	X	X		X
M3	25	3 aos 5/6	X	X		X
M4	25	3 aos 5/6	X	X	X	

Observando a rede privada, verificamos que os grupos são constituídos por um menor número de crianças, ou seja, são constituídos por um mínimo de 12 crianças e um máximo de 22 crianças. Aqui verificamos a existência de grupos homogéneos em

idade, ou seja, temos três grupos constituídos por crianças de 3 anos de idade; um grupo constituído por crianças de 4 anos. Os grupos heterogêneos são formados por crianças de 3 e 4 anos e crianças com 4 e 5 anos e um grupo que engloba crianças de 3,4,5/6 anos de idade. Todos os grupos são heterogêneos em sexo.

**Tabela 8 – Características do grupo: rede privada**

Rede Privada					
Educadoras	Número de crianças por grupo	Idade das Crianças	Tipo de grupo		
			Idade		Sexo
			Homogéneo	Heterogéneo	Heterogéneo
VS1	20	3 anos	X		X
VS2	22	3 aos 5/6		X	X
VS3	21	3 anos	X		X
VS4	22	4 anos	X		X
PP1	19	3 anos	X		X
PP2	13	4/5 anos		X	X
PP3	12	3/4 anos		X	X

#### 4.1.1.5. Características da Instituição

Atendendo às características da instituição e de acordo com a tabela apresentada diremos que na rede pública os elementos que desempenham funções na instituição variam de 1 a 5 educadores. Ambas as instituições têm uma educadora que desempenha as funções de coordenação da instituição. No que diz respeito à tomada de decisões em ambas as instituições estas são tomadas em grupo.

Na rede privada constatamos que o número de elementos na instituição varia entre as 3 e as 5 educadoras. Das duas instituições uma possui duas educadoras que desempenham as funções de coordenação e outra somente possui uma. Em ambas as instituições as decisões são tomadas em grupo.

**Tabela 9 – Características da Instituição**

Rede Pública					Rede Privada				
Inst.	Educadoras	Nº de elementos na Inst.	Nº de Coordenadores	Tomas de decisões	Inst.	Educadoras	Nº de elementos na Inst.	Nº de Coordenadores	Tomas de decisões
<b>B</b>	B1	4	1	-	<b>VS</b>	VS1	5	2	Grupo
	B2	4	1	Grupo		VS2	5	2	-
	B3	5	1	-		VS3	5	2	-
	B4	1	-	-		VS4	5	2	Grupo
<b>M</b>	M1	5	1	-	<b>PP</b>	PP1	3	1	Grupo
	M2	4	1	Grupo		PP2	3	1	Grupo
	M3	-	1	-		PP3	3	1	Grupo
	M4	4	1	-					

## 5. LIMITAÇÕES DO NOSSO ESTUDO

“Conhecer a opinião de uma população” no nosso caso concreto de todos os educadores de infância de rede pública e privada de educação pré-escolar “sobre um determinado facto, ou sobre um conjunto de factos”, no nosso caso sobre a avaliação na educação pré-escolar pressupõe “uma linguagem clara, que possa ser igualmente compreendida pelos inqueridos”, o que muitas vezes “está longe de ser fácil de alcançar” (Ghiglione e Matalon, 1992, p. 121).

O que atrás foi referido é muito difícil de ser alcançado com êxito, pois além dos custos que implica, não garante que todos os membros da população em estudo, ou seja, que todos os educadores de infância da rede pública e da rede privada da educação pré-escolar, aceitem responder à entrevista. Contudo, se a tomada de decisão das pessoas sobre a sua vida é um direito social e um dever da cidadania, nem sempre esse direito é concedido e respeitado. Muitas vezes, quando as decisões são tomadas previamente pelos órgãos de gestão e soberania, ou seja, pelos Agrupamentos (rede pública) e pela Mesa Administrativa e/ou Coordenadora Pedagógica (rede privada) acabam por ser impostas posteriormente às instituições e, conseqüentemente, aos seus funcionários.

As limitações do nosso estudo e, ao contrário do que a maioria das pessoas poderá pensar e imaginar, prendem-se, sobretudo, com a amostra dos educadores pertencentes à rede privada de educação pré-escolar. Sentimos muitas dificuldades em localizar instituições desta rede receptivas a prestarem informações e a deixarem os seus educadores a colaborar na realização da entrevista para a nossa investigação.

Em ambos os Concelhos em que realizámos a nossa investigação, somente conseguimos instituições desta rede à terceira e quarta tentativas. Nas primeiras, as respostas que obtivemos eram, por exemplo: “não é o momento oportuno”; “nesta altura os educadores estão com muito trabalho”. Verbalmente também obtivemos a seguinte resposta “esta instituição não colabora com projectos de investigação” e de uma das instituições solicitadas nem resposta obtivemos.

Outra limitação ao nosso estudo, é a pequena representatividade da nossa amostra, isto porque só fizeram parte da nossa população educadores de infância pertencentes a quatro instituições: duas da rede pública e duas da rede privada (8 educadores da rede pública e 7 da rede privada) o que perfaz um total de 15 educadores.

O tempo disponível para a realização e redacção desta investigação, também foi uma condicionante grave, visto ser muito reduzido e limitado. As entrevistas requerem muito tempo para serem realizadas, transcritas e analisadas. Foi mesmo neste processo que demorámos mais tempo do que o previsto inicialmente.

Contudo, e apesar de todos os contratempos pensamos ter atingido com êxito todos os objectivos para os quais nos propusemos inicialmente.

## **6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS**

Para o tratamento e análise de dados das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo que, segundo Holst (1968, referenciado por Ghiglione e Matalon, 1993, p. 202), “é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistémica e objectiva das características específicas de uma mensagem”.

A análise e, posteriormente, a interpretação dos dados obtidos ao longo da investigação é um dos pontos mais importantes de todo o processo de investigação, pois é através dela que daremos resposta às nossas questões iniciais, que neste caso concreto é saber como é feita a avaliação das crianças em ambas as redes da educação pré-escolar: rede pública e rede privada. Essencialmente queremos saber: o que pensam os educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar; quais as práticas avaliativas utilizadas pelos educadores e se os educadores de infância recorrem à utilização dos portefolios na avaliação das crianças na educação pré-escolar.

Através da análise dos dados obtidos também poderemos saber outras formas de avaliação utilizadas na educação pré-escolar, caracterizar algumas práticas avaliativas, entre outras informações pertinentes.

Para a análise dos dados provenientes das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo, visto considerarmos que os dados obtidos são de natureza qualitativa, uma vez que foram adquiridos através de entrevistas semi-estruturadas. Por esse motivo, considerámos, a análise de conteúdo o procedimento mais adequado, visto, e como diz Chizzotti (1991, p. 98) permitir “compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Segundo, este autor, a análise de conteúdo é “um método de tratamento e análise de informações, contidas em textos ou de qualquer comunicação reduzida a um texto ou documento”.

Por seu lado, Marconi e Lakatos (1993, p. 133) dizem que a análise de conteúdo é “um instrumento de conhecimento que possibilita, com base numa lógica especificada, que se façam inferências sobre a fonte, sobre o receptor ou destinatário da audiência e finalmente sobre a situação em que o emissor produziu o material que irá ser objecto de análise”.

Também foi nossa intenção retirarmos da análise de conteúdo das entrevistas informações com valor e com sentido, isto porque “analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (Sousa, 2005, p. 265).

Através da análise das entrevistas identificámos categorias (informações que são determinadas de forma a incluir as principais áreas de conteúdo) e sub-categorias ou unidades de análise (*Ibidem*) que de uma forma directa nos ajudam a compreender melhor os conteúdos analisados, ou seja, as unidades de análise estão incluídas dentro das categorias e podem ser uma frase, um tema ou até mesmo uma palavra.

De acordo com Sousa (2005, p. 264) “a análise de conteúdo compreende, portanto uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”. Quando se fala de análise de conteúdo, não nos estamos a referir a textos nem a documentos escritos em si, estamos sim e de acordo com Sousa (*Ibidem*) a referirmo-nos ao “que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter”.

Assim, realizadas as entrevistas, cara a cara com as Educadoras de Infância seleccionadas/disponíveis, procedemos à sua transcrição para suporte informático. Durante este processo tentámos manter a informação o mais idêntica possível. Contudo, corrigimos alguns erros gramaticais do discurso oral que não alteraram o conteúdo e o significado das respostas dadas.

Depois de transcritas, todas as entrevistas foram minuciosamente lidas e analisadas procedendo-se à organização do seu conteúdo de acordo com as quatro categorias definidas inicialmente na construção do pré-guião da entrevista (Apêndice I e II). Estas categorias foram integradas por sub-categorias, de natureza indutiva, emergentes da leitura flutuante, repetida e persistente das diferentes entrevistas, sendo essenciais e cruciais para se retirarem algumas das conclusões fundamentais do nosso processo de investigação.

## 6.1. Categorias e sub-categorias

Neste ponto do trabalho apresentaremos as categorias e as sub-categorias provenientes da análise das entrevistas que serão explicadas detalhadamente para assim se entender o porquê das nossas opções e quais as finalidades e os objectivos das mesmas.

Assim, as tabelas das categorias e sub-categorias provenientes da análise das entrevistas da nossa investigação são:

**Tabela 10 – Categoria C1: Representações sobre a avaliação na educação pré-escolar**

<b>CAT.</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>
<b>C1. Representações sobre a avaliação na educação pré-escolar</b>	C1.1 - O que é a educação pré-escolar.
	C 1.2 - Importância da avaliação na educação pré-escolar.
	C1.3 - Concordância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
	C1.4 - Flexibilidade das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
	C1.5 - Comparação da avaliação com outros níveis de ensino:1º ciclo
	C1.6 - Organização da prática pedagógica.
	C1.7 – Funções da avaliação.
	C1.8 - Documentação referente à educação pré-escolar.
	C1.9 - Sigilo da avaliação.
	C1.10 - Intervenientes principais da avaliação.

Esta categoria é denominada, *representações sobre a avaliação na educação pré-escolar*. É constituída por dez sub-categorias. Através dela é nossa intenção identificar e perceber o que é a avaliação e qual a sua importância na educação pré-escolar. Também pretendemos saber se o sigilo da avaliação influencia a forma e o modo desta ser feita e redigida, ou seja, se a avaliação fosse sigilosa e ficasse somente entre o educador e os pais/encarregados de educação seria feita de forma mais consciente e honesta, ou este factor não influencia este processo. Pretenderemos, ainda identificar quais são os intervenientes principais deste processo.

Outro aspecto que queremos perceber é a forma como é feita a avaliação, se está em concordância com as OCEPE e se estas são flexíveis. Em relação a este assunto, tentaremos enumerar quais os documentos principais e mais importantes relacionados com a educação pré-escolar, e se estes são os necessários e suficientes.

Por último, é nossa intenção entender se a avaliação influencia a organização e o desenvolvimento da prática pedagógica por parte dos educadores.

**Tabela 11 – Categoria C2: Práticas avaliativas na educação pré-escolar**

CAT.	SUB-CATEGORIAS
<b>C2. Práticas avaliativas na educação pré-escolar.</b>	C2.1 - Práticas de avaliação mais importantes e adequadas na educação pré-escolar.
	C2.2 - O que é valorizado nas práticas avaliativas na educação pré-escolar.
	C2.3 – Articulação com a família.
	C2.4 - Finalidades das práticas de avaliação na educação pré-escolar.
	C2.5 - O que se observa quando se avalia as crianças.
	C2.6 - Práticas de avaliação conhecidas pelos educadores.
	C2.7 - Práticas de avaliação utilizadas pelos educadores com mais frequência.
	C2.8 - Razões pelas quais os educadores utilizam mais as práticas de avaliação referenciadas.
	C2.9 - Instrumentos de avaliação com adaptações ao grupo ou sempre os mesmos.
	C2.10 - Elementos considerados para a adaptação dos instrumentos de avaliação.
	C2.11 – Avaliação individual ou colectiva.
	C2.12 – Razões/motivos porque realizam essa avaliação.
	C2.13 - Periodicidade da avaliação.
	C2.14 – Planificação da avaliação: sozinha ou em grupo
	C2.15 - Documentos que têm em consideração para fazer a avaliação.
	C2.16 - Exclusividade e complexidade da avaliação a educação pré-escolar.
	C2.17 - Planificação da avaliação das crianças com Necessidades Educativas Especiais.
	C2.18 – Formulação/planeamento da avaliação das crianças.
	C2.19 - Liberdade na definição dos parâmetros e das modalidades de avaliação.
	C2.20 - Liberdade na definição dos parâmetros e das modalidades de avaliação das actividades planificadas em conjunto para a instituição.
	C2.21 - Metodologia de avaliação utilizada na prática pedagógica.
	C2.22 - Frequência com que são realizadas as reuniões do departamento do pré-escolar.
	C2.23 - Quem coordena as reuniões do departamento do pré-escolar.
	C2.24 - Frequência com que é realizada a avaliação das crianças no pré-escolar.
	C2.25 - Métodos utilizados para avaliar as crianças que constituem o grupo.
	C2.26 - Métodos utilizados para avaliar o grupo de crianças.
	C2.27 - Características consideradas para avaliar as crianças do grupo.
	C2.28 - Razões porque não realizam a avaliação no final do 2º período.

Esta categoria é referente às *práticas avaliativas na educação pré-escolar*. Está dividida em 28 sub-categorias. Assim, pretendemos identificar quais as práticas de avaliação mais importantes e adequadas na educação pré-escolar, bem como, os aspectos que são mais valorizados.

Procuraremos também nomear as práticas avaliativas que os educadores conhecem, bem como, as razões que os levam a usarem mais umas que outras.

Tentaremos, ainda, identificar as finalidades da avaliação na educação pré-escolar e perceber o que é que os educadores observam quando estão a avaliar as crianças que constituem o grupo.

Posteriormente, debruçar-nos-emos sobre os instrumentos de avaliação. Assim, tentaremos compreender se os instrumentos de avaliação que os educadores utilizam para avaliarem as crianças são sempre os mesmos ou se sofrem alterações. Neste caso, quais os elementos que os educadores têm em atenção e em consideração para modificarem e alterarem os instrumentos de avaliação.

De seguida temos duas sub-categorias que nos reportam para as modalidades de avaliação utilizadas e adoptadas pelos educadores e os motivos pelos quais eles optam por essas modalidades em detrimento de outras.

Tentaremos perceber como é que a avaliação das crianças na educação pré-escolar é formulada e planeada pelos educadores e se estes têm liberdade total na definição dos parâmetros e das modalidades de avaliação. Dentro deste campo, procuraremos definir a frequência com que a avaliação é realizada e os métodos mais utilizados pelos educadores para avaliarem as crianças que constituem o grupo e o próprio grupo, ou seja, as crianças como seres individuais e as crianças como um ser inserido num grupo, ou seja, o próprio grupo. Dentro desta categoria pretendemos identificar a periodicidade com que a avaliação é feita e planificada e os documentos que os educadores têm em consideração para realizarem a avaliação.

Outro assunto que realçaremos nesta categoria é a forma como é planeada a avaliação das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

**Tabela 12 – Categoria C3: Utilização dos portefólios na avaliação da educação pré-escolar**

CAT.	SUB-CATEGORIAS
<b>C3.</b> <b>Utilização de</b>	C3.1 - Recurso à construção de portefólios.
	C3.2 - Razões porque recorrem à construção de portefólios.
	C3.3 - Razões porque não recorrem à construção de portefólios.



<b>portfolios na avaliação da educação pré-escolar.</b>	C3.4 - O que são portfolios.
	C3.5 - Idade das crianças com que recorrem à construção de portfolios.
	C3.6 - Articulação do portfolio.
	C3.7 - Periodicidade da construção do portfolio.
	C3.8 - Informações que os portfolios fornecem.
	C3.9 - Tipos de portfolios.
	C3.10 - Portfolio meio de avaliação <u>fácil</u> de consultar. Razões.
	C3.11 - Portfolio meio de avaliação <u>rápido</u> de consultar. Razões.
	C3.12 - Conteúdos existente nos portfolios do educador.
	C3.13 - Responsabilidade da organização dos portfolios.
	C3.14 - Selecção dos trabalhos para o portfolio.
	C3.15 - Efeitos do portfolio na avaliação das crianças.
	C3.16 - Importância do portfolio na avaliação das crianças.
	C3.17 - Conteúdos referenciados nos portfolios das crianças.
	C3.18 - Conteúdos referenciados são os necessários/fundamentais.
	C3.19 - Conteúdos a acrescentar no portfolio.
	C3.20 - Os portfolios contemplam todas as aprendizagens das crianças.
	C3.21 - Organização dos portfolios das crianças.
	C3.22 - Vantagens da utilização do portfolio como instrumento de avaliação.
	C3.23 - Desvantagens da utilização do portfolio como instrumento de avaliação
	C3.24 - Motivos para escolher o portfolio como instrumento de avaliação.

Esta categoria é referente à *utilização dos portfolios na avaliação da educação pré-escolar*. É formada por 24 sub-categorias.

Através dela pretendemos perceber se os Educadores de Infância recorrem a este instrumento como meio de avaliação das crianças e as razões porque o adoptam.

Também pretendemos saber o que são portfolios no entender dos educadores e se estes recorrem à sua construção. No caso afirmativo identificaremos as razões que os levam a isso e em caso negativo, o porquê.

Identificaremos qual a idade ideal das crianças para começarem a construir portfolios e qual o período de tempo que este instrumento de trabalho deve demorar a ser construído.

Ainda, procuraremos identificar quais os tipos de portfolio conhecidos e utilizados pelos educadores e quais as informações que estes fornecem.

Posteriormente, apontaremos as principais razões de os portfolios serem ou não considerados um meio de avaliação rápido e fácil de consultar.

Ainda tentaremos realçar a importância dos portefólios e os efeitos positivos e/ou negativos que estes têm na avaliação das crianças.

Em relação à organização dos portefólios é nosso intuito saber quais são os principais conteúdos contemplados nos portefólios dos educadores e nos portefólios das crianças e de quem é a responsabilidade da organização destes, isto é, se a organização dos portefólios é da responsabilidade dos educadores, das crianças ou de todos os intervenientes do processo educativo. Também tentaremos perceber como são seleccionados os trabalhos incluídos no portefólio.

Neste sentido, procuraremos nomear os conteúdos referenciados nos portefólios das crianças e perceber se estes são os necessários e os fundamentais. Em caso, negativo, identificaremos quais os conteúdos que se deveriam acrescentar.

Consideramos importante também saber se os portefólios contemplam todas as aprendizagens das crianças ou se existem aprendizagens adquiridas e apreendidas pelas crianças no seu dia-a-dia que não sejam contempladas neste instrumento de trabalho e consequentemente de avaliação.

Posteriormente nomearemos as vantagens e as desvantagens da utilização de portefólios como instrumentos de avaliação, bem como, quais os principais motivos para os educadores escolherem os portefólios como instrumento de avaliação das crianças.

**Tabela 13 – Categoria C4: Outras considerações dos educadores**

CAT.	SUB-CATEGORIAS
C4. Outras considerações dos educadores.	C4.1 - Número de crianças por turma.
	C4.2 - Número de pessoal docente e não docente.
	C4.3 - Reflexão sobre a prática pedagógica.
	C4.4 - Condições de trabalho.
	C4.5 - Valorização da avaliação das crianças na educação pré-escolar.
	C4.6 - Obrigatoriedade da educação pré-escolar.
	C4.7 - Programas/Formações.
	C4.8 - Tempos de Avaliação

Aqui realçaremos as *considerações dos educadores que não foram contempladas no guião original das entrevistas*, mas que foram contempladas durante a análise e tratamento das mesmas.

Assim, referenciaremos o número de crianças por turmas e o número de pessoal docente e não docente que influencia a prática pedagógica e consequentemente o processo de avaliação.

Procuraremos perceber se as crianças na educação pré-escolar são valorizadas e se esta educação fosse parte integrante da escolaridade obrigatória, isso modificaria e influenciaria a prática pedagógica e todos os processos que esta envolve, como é o caso da avaliação.

Posteriormente, evidenciaremos se os programas e as acções de formação são os suficientes e os mais adequados e quais as vantagens de os educadores de infância usufruírem de tempos de avaliação, tal como, acontece com os profissionais dos restantes níveis de ensino.



## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **INTRODUÇÃO**

Após a recolha de dados iniciaremos uma nova fase neste trabalho de investigação, que será a apresentação a análise e discussão dos dados recolhidos.

Inicialmente apresentaremos os resultados recolhidos sobre a primeira categoria, ou seja, sobre as representações da avaliação na educação pré-escolar.

Em seguida, analisaremos as perspectivas das entrevistadas em relação à segunda categoria que retrata as práticas avaliativas na educação pré-escolar.

Depois evidenciaremos a informação recolhida sobre a utilização dos portefólios de avaliação na educação pré-escolar que é a terceira categoria por nós definida.

Por último, surge-nos a quarta categoria, relativa a outras considerações referidas pelas educadoras.

Depois de analisadas as categorias, faremos uma breve apresentação e análise relativamente a cada sub-categoria de modo a facilitar a compreensão dos resultados obtidos. Para tal, procurámos sistematizar algumas respostas analisando-as e articulando-as com a respectiva revisão da literatura apresentada nos capítulos anteriores. Por não serem relevantes para este trabalho algumas sub-categorias, não serão analisadas neste ponto. Contudo, a contribuição das educadoras entrevistadas poderá ser observada no anexo I.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **1. Representações sobre a avaliação na educação pré-escolar**

Neste item apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos em relação à primeira categoria: as representações sobre a avaliação na educação pré-escolar.

#### **1.1. O que é a educação pré-escolar**

Em relação a esta sub-categoria só uma educadora da rede pública é que nos mostrou as suas perspectivas. Analisando a sua resposta poderemos afirmar que as suas ideias sobre a educação pré-escolar vão de encontro às referidas por nós e ao enunciado na Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro (capítulo II, art. nº 2), na LBSE e nas OCEPE ao considerar que a educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico.

Ao longo dos anos a educação pré-escolar tem alcançado um lugar de destaque no sistema educativo educacional principalmente no que diz respeito à articulação com o 1º ciclo do ensino básico (Oliveira-Formosinho et al., 2002).

**Tabela 14 – O que é a educação pré-escolar**

<b>Rede Pública</b>
<b>M3 – “Primeira etapa do ensino básico”.</b>

#### **1.2. Importância da avaliação na educação pré-escolar**

Após a análise das respostas das educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar constatámos que as opiniões de todas as educadoras são semelhantes e complementares.

De uma forma geral as educadoras de ambas as redes concordam que a avaliação é importante, para se fazer uma recolha sistemática e contínua de informações sobre o desenvolvimento, as capacidades, as aprendizagens, os retrocessos e as necessidades das crianças tal como poderemos constatar na tabela abaixo apresentada.

**Tabela 15 – Avaliação na educação pré-escolar: rede pública e privada**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “Observar o desenvolvimento das crianças e as aprendizagens que adquiriram”.	<b>VS1</b> – “Modo de reflexão sobre as aprendizagens das crianças”.
<b>B4</b> – “ Permite reconhecer e documentar os seus progressos, as suas aprendizagens e necessidades”.	<b>VS3</b> – “Observar a evolução da criança e também as suas limitações”.
<b>M4</b> – “Forma de saber as necessidades e competências de cada criança”.	<b>VS4</b> – “Forma mais eficaz de perceber capacidades e dificuldades enquadradas no contexto, idade e nível cognitivo”.

Apesar de encontrarmos pequenas diferenças nas respostas, consideramos que a opinião de três educadoras da rede privada vai de encontro às ideias apresentadas anteriormente, uma vez que todas elas consideram que a avaliação serve para despistar as principais anomalias/problemas das crianças.

Assim, diremos que a avaliação é mais um processo de observação do que avaliação, tal como poderemos constatar através da leitura das suas respostas.

A observação, como forma de avaliação, é referenciada por Diego (2000) quando afirma que esta deve ser vista e entendida pelos educadores como “uma atitude de observação”. Outros autores que valorizam a importância da observação no processo avaliativo é Cortesão e Torres (1996) quando defendem que “observar é construir uma representação realista das aprendizagens, das suas condições, das suas modalidades, dos seus mecanismos e resultados”. Por seu lado, Bredekamp e Rosengrant (1993) salientam que avaliar, na educação pré-escolar é, entre outros aspectos, “o processo de observar”.

**Tabela 16 – Avaliação na educação pré-escolar: rede pública**

<b>Rede Privada</b>
<b>PP1, PP2</b> – “ Despistar a existência de eventuais anomalias/problemas inerentes a cada criança (...) Guia de observação de comportamentos e aprendizagens das crianças”.
<b>PP3</b> – “ Mas considero que isto seja mais observação do que avaliação”.

Uma das entrevistadas da rede pública reforça a ideia por nós salientada no capítulo III, quando afirma que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa.

**Tabela 17 - O que é a avaliação na educação pré-escolar: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B4</b> – “Elemento integrante e regulador da prática educativa”.

Poderemos dizer que, através deste processo, o educador observa e, consequentemente, avalia a evolução e os retrocessos das crianças para posteriormente planificar e/ou reorganizar a sua prática educativa de acordo com as necessidades de cada criança como um ser individual e inserido num grupo com o qual diariamente desenvolve o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, a avaliação contribui para que o educador possa reflectir sobre a sua acção educativa no sentido de a adequar às características, aos interesses, às necessidades e ao contexto em que estas ocorrem, tal como referem as educadoras de ambas as redes. Ao analisar as suas respostas poderemos dizer que estas vão de encontro às ideias por nós referenciadas no terceiro capítulo, bem como, às perspectivas de Diego (2000, p. 60), quando afirma que a avaliação permite “ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção na interacção com o grupo e com cada aluno e aluna em particular”. A opinião de uma educadora é validada pelo enunciado nas OCEPE (1997, p. 27) quando afirma que a avaliação “é um suporte de planeamento”.

**Tabela 18 – Outras perspectivas da avaliação na educação pré-escolar**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M4</b> – “É um suporte de planeamento”.	<b>PP3</b> – “ Observar a criança para ir de encontro às suas necessidades, às suas aprendizagens e aos seus comportamentos”.
<b>B2</b> – “ Se não o fizermos não se conhece verdadeiramente o grupo ou a criança nas suas aprendizagens”.	

Nesta perspectiva, obtivemos outra resposta que vai de encontro às ideias de Godoi (2005), quando afirma que a avaliação é “um dos elementos de organização do trabalho pedagógico”. As ideias desta entrevistada vão de encontro às do autor referido e por nós partilhadas, ou seja, a avaliação é um processo que deverá ser realizado sempre que possível entre o educador e as crianças. Mas, caso não seja possível deverá ser elaborado somente pelo educador, para que de uma forma consciente este reflecta sobre o processo de ensino-aprendizagem, o adapte e adequé ao grupo e às crianças de acordo com as transformações que este vai apresentando. Assim, o educador avalia mais pormenorizadamente as evoluções e as necessidades das crianças.

**Tabela 19 – Outras perspectivas da avaliação na educação pré-escolar: rede privada**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS3</b> -“É um procedimento que o educador (com ou sem a participação das crianças) no sentido de consciencializar-se sobre a sua acção educativa e os efeitos causados nas crianças e ao grupo”.



Salientaremos, uma educadora da rede pública que, por outras palavras, salientou as ideias por nós apresentadas no capítulo III e de Barreira e Pinto (2005), ao referir que a avaliação é um processo contínuo, ou seja, é um processo que acompanha as crianças ao longo de todo o seu percurso escolar. Logo, deverá ser feita de forma cautelosa e meticulosa, para não menosprezar e retrainir as crianças, e pela positiva, de modo a encorajar as crianças a superarem e a alcançarem com êxito as dificuldades que ainda sentem.

**Tabela 20 - Outras perspectivas da avaliação na educação pré-escolar: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> - “A avaliação acompanha a criança durante todo o percurso escolar, logo é muito complicado rotularmos e sinalizarmos as crianças”.

É relevante salientar a opinião de duas educadoras da rede pública opostas a todos as outras relativamente a esta sub-categoria. Assim, uma educadora considera que a avaliação não é um processo muito importante neste nível de ensino, o que vai de encontro às opiniões de outra educadora ao considerar que as crianças desta idade necessitam e precisam de outras atenções e preocupações mais importantes que a avaliação. Estas ideias convergem com as apresentadas pela maioria das educadoras da época 80. Até finais desta época muitos educadores consideravam que a avaliação na educação pré-escolar era desnecessária (Parente, 2004) e até mesmo inútil. Foram as mudanças sociais e as novas concepções em relação à educação de crianças de tenra idade que fizeram com que estas ideias fossem alteradas e a avaliação comesse a ganhar um lugar de destaque na educação pré-escolar e a fazer parte integrante do processo educativo deste nível de ensino.

**Tabela 21 – Preocupações e atenções que as crianças necessitam**

<b>Rede Pública</b>
<b>M1</b> – “(...) importância relativa”.
<b>M2</b> – “(...) nestas idades as crianças precisam de outras preocupações por parte dos educadores”.

### **1.3. Concordância com as orientações curriculares para a educação pré-escolar**

Em relação às OCEPE, todas as educadoras foram unânimes ao considerá-las um documento importante e imprescindível a qualquer educador. Ou seja, as OCEPE são um documento que deverá fazer parte do dossier do educador e estar presente em

toda a sua prática pedagógica, desde a planificação das actividades nas diferentes áreas de conteúdo e seus domínios, até à avaliação das mesmas, sem descuidar a identificação dos objectivos, a descrição das estratégias, os recursos materiais e humanos necessários para o bom desenvolvimento do processo educativo.

**Tabela 22 – Concordância com as OCEPE**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “(...) muito importantes para todos os educadores”.	<b>PP1</b> – “ajudam o educador na planificação, bem como, na definição dos objectivos a atingir nas diferentes áreas de conteúdo com o trabalho desenvolvido”.
<b>B2</b> – “ (...) são imprescindíveis a qualquer educador e devem fazer parte do dossier do educador”.	

As educadoras de ambas as redes consideraram que as OCEPE são um documento importante em todo o processo de avaliação, através do qual o complexo processo avaliativo é mais simples e eficaz, ou seja, as OCEPE facilitarão a avaliação das crianças nas diferentes áreas de conteúdo e nos seus diferentes domínios, pois descrevem as competências que as crianças devem atingir com êxito. Este documento, bem como, Perrenoud (1998) e Formosinho (2007) também evidenciam a participação activa da criança em todo o processo de avaliação, o que vai de encontro ao atrás referido por nós quando afirmámos que as crianças deverão ser participantes activos em todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo o processo de avaliação

**Tabela 23 – Importância das OCEPE no processo avaliativo**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M4</b> – “A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador”.	<b>VS2</b> – “ajudam o educador a anotar os comportamentos que melhor caracterizam a criança em cada uma das áreas curriculares, ou seja, em cada área de conteúdo definidas nelas”.
	<b>VS3</b> – “...elucidam sobre a importância da avaliação e também sobre a necessidade das crianças em participar na mesma”.
	<b>VS4</b> – “...fornecem-nos uma base de todo o processo de compilações de informação necessária a uma avaliação eficaz”.

Após uma reflexão sobre as respostas dadas por algumas educadoras da rede privada, concluiremos que as OCEPE são um documento vago, generalista e pouco específico. Isto é, são um documento que serve de guia a todos os educadores de infância durante todo o percurso pedagógico, mas relativamente vago em relação às práticas educativas que se devem adoptar em diferentes contextos educativos e em diferentes ambientes sócio-económicos.

Das respostas obtidas, concluímos ainda que as OCEPE são um documento pouco específico em relação à definição dos objectivos e dos conteúdos a alcançar pelas crianças de acordo com a sua faixa etária. Ou seja, as OCEPE definem alguns conteúdos e objectivos que devem ser trabalhados durante o processo educativo mas estes são gerais a todas as crianças, independentemente do seu desenvolvimento, faixa etária, meio sócio-económico e familiar envolvente entre outros aspectos. Na opinião das educadoras as OCEPE deveriam definir especificamente os objectivos e os conteúdos para cada faixa etária das crianças em idade pré-escolar, ou seja, para os 3 anos, 4 e 5/6 anos de idade, e, na sua elaboração deveriam ser considerados outros aspectos como os referenciados anteriormente.

**Tabela 24 – Especificidade das OCEPE**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS1</b> – “(...) Poderiam ser um pouco mais concretas de modo a especificar mais os conteúdos que as crianças deveriam adquirir consoante as idades”.
<b>VS3</b> – “A informação é muito generalista”.
<b>PP3</b> – “...Poderiam ser mais concretas e específicas no que diz respeito aos conteúdos que as crianças deveriam adquirir de acordo com a faixa etária”.

#### **1.4. Flexibilidade das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar**

Nesta sub-categoria obtivemos a participação de uma educadora da rede privada.

Analisando a sua resposta, concluiremos que as OCEPE são um documento flexível, pois permitem que os educadores desenvolvam a sua prática pedagógica de uma forma diversificada para assim desenvolverem as aprendizagens significativas das crianças.

**Tabela 25 – Flexibilidade as OCEPE**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS1</b> – “Importante a sua flexibilidade, pois torna possível aos Educadores trabalhar as aprendizagens significativas”.

### 1.5. Comparação da avaliação com outros níveis de ensino: 1º ciclo

A esta sub-categoria só respondeu uma educadora da rede pública. Depois de analisada a sua participação poderemos afirmar que a avaliação na educação pré-escolar é tão importante como nos restantes níveis de ensino. Por este motivo, atrever-nos-emos a dizer que a avaliação do processo educativo na educação pré-escolar é crucial para o seu funcionamento e organização. Ou seja, sem este processo a prática educativa não decorreria da mesma forma. Os educadores poderiam descurar algumas necessidades e capacidades demonstradas pelas crianças no seu dia-a-dia, o que poderia ser prejudicial para as mesmas, visto ficarem privadas de realizarem actividades que contribuíssem para o seu pleno desenvolvimento e para o colmatar das suas necessidades.

**Tabela 26 – Comparação com os outros níveis de ensino**

<b>Rede Pública</b>
<b>B3</b> – “Tão importante como nos outros ciclos”.

### 1.6. Organização da prática pedagógica

Nesta sub-categoria obtivemos opiniões das educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar.

Quase todas as educadoras entrevistadas consideram que a avaliação serve para o educador reflectir sobre a sua prática, a fim de a adequar às características e aos interesses das crianças, bem como, às suas necessidades. Desta forma, poderá intervir o mais precocemente possível junto das crianças, ajudando-as a ultrapassar as suas necessidades/dificuldades de uma forma positiva e num menor período de tempo.

Assim, poderemos afirmar que a avaliação facilita a tomada de decisões por parte dos educadores, ajuda-os a planificar, a organizar, a reorganizar e a desenvolver a sua pedagogia de acordo com as crianças como seres únicos e como seres inseridos num grupo, de acordo com todos os problemas inerentes a esta idade. Ou seja, através da avaliação o educador retira informações importantes sobre o desenvolvimento da criança que o ajudam e facilitam a “planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir” (Fischer, 2007, p. 35), como já tínhamos referido nos capítulos anteriores de revisão de literatura sobre este tema. Tudo isto também vai ao encontro das ideias de Diego (2000) e outros autores por nós referenciados.

**Tabela 27 – Organização da prática pedagógica**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “Reflectir sobre a acção educativa no sentido”.	<b>VS1</b> – “Ajuda o educador a tomar decisões e a melhorar a qualidade educativa”.
<b>B3</b> – “Ajudam o educador a planificar, organizar e a desenvolver a prática pedagógica”.	<b>VS3</b> – “Intervindo para colmatar as necessidades e limitações das crianças”.
<b>B4</b> – “Ajuda o educador a planificar e organizar a prática pedagógica, tendo em consideração as aprendizagens e necessidades das crianças”.	<b>VS4</b> – “forma de o educador avaliar a sua prática e redefinir objectivos ou estratégias”.
<b>M3</b> – “É uma base de avaliação para o educador da prática pedagógica”.	
<b>M4</b> – “A avaliação é um suporte de planeamento”.	

### 1.7. Funções da avaliação

Nesta questão, só obtivemos respostas de educadoras da rede pública da educação pré-escolar. Porém, estas vão de encontro às ideias e afirmações redigidas no terceiro capítulo deste trabalho, preconizadas nas OCEPE e definidas no Decreto-Lei nº 6/2001 (Capítulo III, art. nº 12 e 13). As educadoras consideram que a avaliação na educação pré-escolar deverá ser uma avaliação formativa e contínua, visto realizar-se diariamente num determinado período de tempo, o que confirma as ideias de Fischer (2007, p. 35) referenciado por nós em capítulos anteriores quando afirma que a avaliação deverá ser formativa, pois é uma “parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem”.

A função formativa da avaliação na educação pré-escolar também é salientada e valorizada no Decreto-Lei nº 43/2003 (art. nº 5), na Lei nº 46/86, na Lei nº 5/97 e por autores como Perrenoud (1993), Hadji (1994) e Hernández (2000), visto esta ajudar o aluno a aprender ao longo de um determinado período de tempo. Nesta perspectiva, os problemas mais comuns da avaliação deixarão de ser problemas e a maior preocupação dos profissionais será o desenvolvimento e o progresso das aprendizagens das crianças.

**Tabela 28 – Funções da avaliação**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1 e M3</b> – “Dimensão formativa. É um processo contínuo e interpretativo”.
<b>B3</b> – “Avaliação formativa e contínua”.
<b>B4</b> – “Dimensão marcadamente formativa”.

Uma educadora da rede pública afirma que a avaliação deve valorizar mais os progressos e a evolução das crianças do que os resultados alcançados por estas. Esta opinião confirma as ideias de Formosinho (2007) e de outros autores, como Barreira e

Pinto (2005, p. 43), quando afirmam que “as decisões avaliativas devem estar orientadas sobretudo para a valorização dos alunos do que para a sua selecção”.

No documento “a avaliação na educação de infância” emanado pelo Ministério da Educação (2005) poderemos observar a validação desta opinião, uma vez que esta perspectiva da avaliação também nele é referenciada.

**Tabela 29 – O que deve valorizar a avaliação**

<b>Rede Pública</b>
<b>B4</b> – “... É um processo contínuo que valoriza mais os progressos que os resultados”.

### **1.8. Documentação referente à educação pré-escolar**

As Educadoras entrevistadas de ambas as redes participaram com as suas perspectivas. Todas consideram que a documentação referente à educação pré-escolar é escassa e que as OCEPE são o único documento ‘palpável’ em relação a este nível de ensino e no qual os educadores se podem basear para desenvolverem a sua prática pedagógica.

Depois de analisarmos toda a legislação vigente para a educação pré-escolar, constatámos que existem outros documentos como a Lei nº 5/97 e o Decreto-Lei nº 241/2001, entre outros, dos quais as educadoras parecem não terem conhecimento. Porém, devemos concordar que as OCEPE são o documento mais completo sobre a prática pedagógica neste nível de ensino e tudo o que esta envolve.

**Tabela 30 – Documentos referentes à educação pré-escolar**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B2</b> – “... é o único documento que existe palpável referente à educação pré-escolar”.	<b>PP1</b> – “as orientações curriculares para a educação pré-escolar são o único documento do Ministério da Educação referentes à educação pré-escolar”.
<b>B3, B4</b> – “Existir mais documentação de como se deveria processar e elaborar a avaliação com as crianças em idade pré-escolar”.	

### **1.9. Sigilo da avaliação**

Só uma educadora da rede pública se pronunciou sobre o sigilo da avaliação. O facto de a avaliação poder ser vista por mais do que uma pessoa ou familiar torna-se inibidor e constrangedor. Ou seja, se a avaliação das crianças ficasse somente entre o

encarregado de educação/pais e o educador poderia ser realizada de uma forma mais honesta e credível. Assim, e como a avaliação passa para fora deste grupo restrito de pessoas acaba por ser mais global, menos concisa e realista de modo a não conduzir a interpretações e juízos errados que possam marcar e traumatizar todos os intervenientes neste processo, principalmente a criança.

**Tabela 31 – Sigilo da avaliação**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “Sim, avaliaria de outra forma que seria mais útil. Assim, por vezes não posso escrever o que realmente acontece, porque pode ser entendido de diferentes formas e acabar por traumatizar a criança”.

### **1.10. Intervenientes principais da avaliação**

Mais uma vez, a participação das educadoras foi escassa. Somente duas entrevistadas da rede pública contribuíram com as suas intervenções. Ambas, tal como evidenciámos anteriormente na parte teórica deste trabalho, consideram que a criança deverá ser o protagonista principal deste processo. Aos poucos este pequeno ser aperceber-se-á das suas conquistas e necessidades, bem como das etapas que ainda terá que ultrapassar para conseguir atingir com êxito todas as dificuldades e necessidades que sente durante a execução das actividades. Ou seja, a criança é o protagonista do sucesso educativo. Aos poucos e poucos deixou de ser vista como um ser passivo e começou a ser encarada como um interveniente activo. Tal como afirma Rodari (1998, p. 142), a criança deixou de ser “uma consumidora de cultura e valores” e passou a ser entendida como “uma criadora e produtora de valores e culturas”.

**Tabela 32 – Intervenientes principais da avaliação**

<b>Rede Pública</b>
<b>B4</b> - “Procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e de como as vai ultrapassar”.
<b>B2</b> – “A criança é o interveniente principal”.

### **1.11. SÍNTESE**

Em forma de síntese, e, em relação a esta categoria poderemos dizer que a participação das educadoras da rede pública foi superior às da rede privada. Porém, as suas perspectivas são semelhantes e, na maioria das vezes, vão de encontro às por nós

referenciadas ao longo deste trabalho e estão de acordo com os autores por nós mencionados.

Em relação ao que é a avaliação na educação pré-escolar poderemos afirmar que para as educadoras entrevistadas de ambas as redes, avaliar é observar a evolução, o desenvolvimento, os progressos, as aprendizagens e as capacidades das crianças, bem como as suas necessidades e limitações.

Através da avaliação e de acordo com as educadoras da rede privada também será possível despistar a existência de anomalias ou problemas que as crianças transportem e deste modo pode-se intervir o mais precoce e especificamente possível.

É de ressaltar a opinião de uma educadora da rede pública que considera que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática pedagógica, tal como é referenciado nas OCEPE.

A avaliação também é considerada por estas educadoras como sendo um suporte de planeamento. Através deste processo o educador verifica se a sua prática pedagógica é a mais adequada, ou seja, se as crianças ao longo do tempo adquiriram com êxito novas aprendizagens e se evoluíram significativamente a nível de competências e conhecimentos. Em caso afirmativo o educador poderá continuar a planificar e a desenvolver o seu trabalho da mesma forma, caso contrário terá a possibilidade de reformular e adequar a prática pedagógica de acordo com os interesses e as necessidades da crianças como seres individuais e como seres inseridos num grupo. Nesta perspectiva, poderemos afirmar que a avaliação é essencial para a organização do processo ensino-aprendizagem.

Em relação à importância da avaliação na educação pré-escolar poderemos afirmar que esta é considerada tão importante como nos restantes níveis de ensino. De acordo com as educadoras poderemos afirmar que a avaliação deve valorizar mais os progressos do que os resultados. Estas ideias são defendidas e validadas por Formosinho (2007) e pelo documento “Avaliação na educação pré-escolar” (2005).

Em relação às funções da avaliação, as identificadas pelas educadoras de infância da rede pública são algumas das referenciadas na Lei nº 5/97, no Decreto-Lei nº 43/2003 e por alguns autores como Hadji (1994), Perrenoud (1994) e Hernández (2000).

É de referir que a avaliação formativa foi mencionada pela maioria das educadoras e, tal como poderemos observar através da leitura do Capítulo III, é a mais adequada para a educação pré-escolar.



Tal como Rodari (1998), algumas educadoras da rede pública consideram que as crianças são os protagonistas e os actores principais de todo o processo educativo e consequentemente do processo avaliativo. Tudo o que se realiza e se concretiza na sala de actividades gira à volta das crianças e o seu sucesso depende da participação, empenho, dedicação, entusiasmo, crescimento e desenvolvimento destas.

Ainda dentro destas concepções deveremos realçar que a avaliação foi considerada pelas educadoras de ambas as redes como fundamental e essencial para o sucesso da prática educativa. Porém, este processo não é um processo simples e fácil de realizar. Pelo contrário, é um processo bastante complexo e difícil principalmente quando as opiniões das educadoras não são as mais favoráveis. Logo, é necessário que o educador seja cuidadoso e não rotule nem sinalize as crianças para que estas não se sintam diferentes e menosprezadas pelos colegas e muito menos para não entrarmos nas práticas de avaliações tradicionais, ou mais concretamente nas avaliações sumativas.

Por último, e em relação aos documentos existentes e específicos para a educação pré-escolar poderemos afirmar que estes ainda não são os suficientes nem os necessários. Contudo, há ainda outros documentos dos quais algumas educadoras não têm conhecimento, ou não fazem uma correcta interpretação, uma vez que só referenciaram as OCEPE. Por este motivo, poderemos dizer que há um certo desconhecimento por parte dos educadores de infância em relação aos documentos redigidos sobre e para a educação pré-escolar.

Em relação às OCEPE, e de acordo com as educadoras de ambas as redes, constatámos que são um documento importante e imprescindível a qualquer educador, visto orientarem os educadores ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica, desde a planificação das actividades até à avaliação das mesmas. Este documento também é considerado um facilitador da avaliação das crianças, pois descreve as competências que estas devem atingir nas diferentes áreas de conteúdo.

Apesar da importância que lhe é atribuída, as OCEPE são consideradas por algumas educadoras como sendo um documento vago, generalista e pouco específico. Ou seja, as OCEPE definem os objectivos e as competências que devem ser trabalhadas e atingidas na educação pré-escolar, porém, essa definição e contemplação deveria ser mais clara e específica e de acordo com a faixa etária de cada criança, ou seja, deveria especificar os objectivos e as competências para os 3, 4, 5/6 anos separadamente.

## 2. Práticas avaliativas na educação pré-escolar

Esta é a categoria mais densa deste trabalho de investigação e refere-se às práticas avaliativas utilizadas na educação pré-escolar.

Devido à relevância que têm para este trabalho a maioria das suas sub-categorias irá ser analisada pormenorizadamente

### 2.1. Práticas de avaliação mais importantes e adequadas na educação pré-escolar

Em relação a esta sub-categoria poderemos dizer que algumas das práticas de avaliação consideradas mais importantes e adequadas à educação pré-escolar pelas educadoras de ambas as redes são semelhantes. Apesar disso educadoras de ambas as redes enunciarem algumas práticas diferentes.

Através da análise dos dados, poderemos verificar que na rede pública as práticas consideradas mais importantes são o registo de ocorrências significativas ou, por outras palavras, os registos individuais diversificados e o portfolio. Ambos foram também referenciados por educadoras da rede privada, mas em menor número.

É de mencionar que duas educadoras da rede privada consideram que todas as práticas avaliativas são importantes e adequadas à educação pré-escolar, mas infelizmente estas não descreveram o “todas”.

**Tabela 33 – Práticas de avaliação mais importantes e adequadas na educação pré-escolar: rede pública/rede privada**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1, B3</b> – “ (...) portfolio”.	<b>VS1, VS2</b> – “Todos”.
<b>B1, B4, M3</b> – “ Registo de ocorrências significativas” ou “registos individuais diversificados”.	<b>VS3</b> – “Portfolio”.
	<b>VS3, VS4</b> – “ Registos de ocorrências significativas”.

As práticas de avaliação mais utilizadas na rede privada são a observação directa dos comportamentos e das atitudes das crianças no dia-a-dia dentro da sala de actividades. Já na rede pública esta prática foi referenciada somente por uma educadora.

**Tabela 34 – Observação dos comportamentos e atitudes das crianças**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M1</b> – “Observação de comportamentos”.	<b>PP1, PP2, PP3</b> – “Observação directa”.
<b>M3</b> – “Instrumentos de observação”.	

É de salientar que algumas educadoras da rede pública referenciam a avaliação diagnóstica, contínua e sistemática como algumas das práticas avaliativas mais adequadas e importantes neste nível de ensino. Como poderemos constatar, estas, entre outras práticas, foram referenciadas por nós, de acordo com as ideias de alguns autores, no capítulo III deste trabalho de investigação.

**Tabela 35 - Práticas avaliativas mais importantes e adequadas na educação pré-escolar: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1</b> – “Avaliação sistemática”.
<b>B3</b> – “Avaliação contínua”.
<b>B4</b> – “Avaliação diagnóstica”.

## **2.2. O que é valorizado nas práticas avaliativas na educação pré-escolar**

Apenas uma educadora da rede pública se pronunciou relativamente a esta subcategoria. Para ela as práticas avaliativas na educação pré-escolar valorizam, entre outras coisas, os progressos das crianças ao longo de um determinado período de tempo.

Os progressos das crianças já tinham sido referenciados na categoria anterior, bem como, por Formosinho (2007) e pelas OCEPE entre outros autores e documentos existentes em relação a este nível de ensino e referenciados ao longo deste trabalho.

**Tabela 36 – O que é valorizada nas práticas avaliativas**

<b>Rede Pública</b>
<b>B4</b> – “... valorização dos progressos das crianças”.

## **2.3. Articulação com a família**

A participação dos pais, através de reuniões, entrevistas, conversas informais, visitas ao jardim-de-infância, entre outras formas de recolha de dados/informações úteis

sobre o educando, foi referenciado e considerado bastante importante por educadoras de ambas as redes.

Através desta articulação o educador poderá definir novas estratégias para aplicar na prática pedagógica, contribuindo assim, para cimentar os laços familiares e uma maior manifestação de afecto, carinho e amor por parte das crianças e das suas famílias, o que realça as ideias de alguns autores, como Zabalza (2000), quando defende que os pais devem ser participantes activos do processo educativo e do processo de avaliação, como podemos constatar no capítulo III deste trabalho. A participação dos pais também é valorizada por Bredekamp e Rosengrant (1993, p. 10) quando afirmam que avaliar na educação pré-escolar é entre outras coisas “comunicar com os pais”.

**Tabela 37 – Articulação da avaliação**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M2</b> – “As reuniões com os pais e educadores para todos juntos podermos contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança (...) afectos entre todos os intervenientes”.	<b>VS3</b> – “ (...) é necessário obter informações dos pais”.

## **2.4. Finalidades das práticas de avaliação na educação pré-escolar**

Para as educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar, a principal finalidade das práticas avaliativas na educação pré-escolar é a observação das crianças. Esta observação permitirá ao educador recolher informações pertinentes sobre as crianças, o que de certo modo o ajudará a elaborar as avaliações de uma forma mais credível, já que as informações recolhidas sobre estas são mais numerosas e diversificadas, o que é confirmado através das opiniões dos diferentes autores por nós referenciados na categoria I.

**Tabela 38 – Finalidades das práticas de avaliação**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M3</b> – “Possibilitam organizar informações para se fazerem as avaliações”.	<b>VS2</b> – “Ajudam a observar melhor as crianças e consequentemente a avaliá-las.”

## **2.5. O que se observa quando se avalia as crianças**

Só as educadoras da rede pública se manifestaram em relação a esta sub-categoria. Assim, e de acordo com a sua opinião, quando se avaliam as crianças no jardim-de-infância, está-se a observar as suas atitudes e comportamentos em diferentes

situações e em diferentes contextos: como o cantinho da casinha; da garagem; da biblioteca; da pintura; entre outros existentes na sala de actividades. Estes aspectos, ou seja, a observação das atitudes e dos comportamentos das crianças é considerada e referenciada por Cortesão e Torres (1994), Diego (2000), Bredekamp e Rosengrant (1993), entre outros. Estas características já tinham sido referenciadas pelas educadoras de ambas as redes na categoria anterior.

Através da avaliação, as educadoras aperceber-se-ão das competências e das aprendizagens adquiridas pelas crianças durante um determinado período de tempo, da forma de ser, estar e agir de cada uma como um ser uno e inserido num grupo, de acordo com as diversas circunstâncias e actividades que lhe são/serão propostas diariamente.

**Tabela 39 – O que se observa quando se avalia as crianças**

<b>Rede Pública</b>
<b>M4 – “...atitudes e comportamentos”.</b>

## **2.6. Práticas de avaliação conhecidas pelos educadores**

Esta foi uma das sub-categorias onde a participação das educadoras de ambas as redes foi mais activa e visível.

O leque de práticas de avaliação conhecidas pelas educadoras é muito extenso e diversificado, por isso, apresentaremos somente as mais mencionadas, salvaguardando sempre uma ou outra consideração importante.

Depois de analisar os dados recolhidos poderemos afirmar que as práticas de avaliação adoptadas pelas educadoras da rede pública são mais diversificadas do que as da rede privada. Temos como exemplo o registo fotográfico; o jornal de parede; a avaliação do PCT, entre outras como se pode constatar na transcrição global das entrevistas (Anexo I) e na sua categorização global (Apêndice IV).

Por seu lado, as educadoras da rede privada mencionaram como práticas de avaliação o registo de ocorrências significativas e em menor número o portfolio. Como síntese, diremos que não houve nenhuma prática identificada pelas educadoras da rede privada que não fosse referenciada pelas educadoras da rede pública.

Todas estas práticas já tinham sido referenciadas ao longo da redacção deste trabalho em consonância com alguns autores existentes na literatura específica.

**Tabela 40 – Práticas de avaliação: rede pública/rede privada**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1, M4</b> – “Registo escritos”.	<b>VS2, VS3, VS4</b> – “Registo de ocorrências significativas”.
<b>B2</b> – “Registos orais e ilustrados”.	
<b>B2, B3, M4</b> – “Avaliação por portfolio”.	<b>VS3</b> – “Portfolio”.

Os registos de ocorrências significativas e as grelhas de observação, como práticas de avaliação, foram enumerados maioritariamente pelas educadoras da rede privada, enquanto, que na rede pública só duas educadoras é que as nomearam.

É de realçar que algumas educadoras da rede pública do concelho de Santa Maria da Feira referenciaram a avaliação diagnóstica, formativa e contínua como sendo algumas das práticas de avaliação suas conhecidas. Mas, todas estas já tinham sido enunciadas pelos educadores da mesma rede do concelho de Vila Real na sub-categoria 1.7 (funções da avaliação).

Assim, poderemos dizer que existe alguma confusão e desconhecimento por parte dos educadores em relação à diferenciação das modalidades e funções de avaliação das práticas da mesma – como poderemos constatar na tabela 41, pois a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, tal como o enunciado no Decreto-Lei nº 6/2001 e nas OCEPE, entre outros documentos e autores, são modalidades de avaliação e não práticas de avaliação. Ou seja, as práticas de avaliação são os instrumentos que os educadores utilizam para avaliarem as crianças, como por exemplo o portfolio.

**Tabela 41 – Práticas de avaliação: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>M2</b> – “Avaliação formativa e avaliação sumativa”.
<b>M3</b> – “Avaliação diagnóstica e avaliação formativa”.

## **2.7. Práticas de avaliação utilizadas pelos educadores com mais frequência**

Tal como aconteceu na sub-categoria anterior o leque das práticas de avaliação utilizadas com mais frequência pelas educadoras foi mais vasto e diversificado na rede pública. Algumas práticas como a avaliação diária, a análise dos trabalhos das crianças, a observação directa, entre outras, como se poderá observar no anexo I e no Apêndice IV só foram enunciadas por educadoras desta rede.

As grelhas de avaliação foram referenciadas maioritariamente pelas educadoras da rede privada.

Educadoras de ambas as redes afirmam que, na sua prática pedagógica, utilizam todas as práticas referenciadas na sub-categoria anterior, contudo, estas são adaptadas às características, às necessidades e à faixa etária das crianças.

**Tabela 42 – Práticas de avaliação utilizadas com mais frequência**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M1</b> – “Todas as que referi na questão anterior”.	<b>VS1, VS2, VS3</b> – “Todas”.

Os portfólios e o registo de ocorrências significativas são práticas de avaliação utilizadas frequentemente pelas educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar.

**Tabela 43 – Práticas de avaliação: portefólio/registo de ocorrências**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1, B3</b> – “Portfólios, registos de ocorrências”.	<b>VS4, PP1, PP2, PP3</b> – “Registo de ocorrências significativas e portefólio”.

Deveremos salientar que uma educadora da rede pública referiu que a prática de avaliação que mais utiliza é a avaliação diagnóstica. Porém, e como é possível constatar ao longo da leitura deste trabalho, do Decreto-Lei nº 6/2001 e das OCEPE entre outros documentos, a avaliação diagnóstica não é uma prática avaliativa, mas sim uma modalidade de avaliação ou, de acordo com Alves (2001), uma função deste processo. Ainda de acordo com Afonso (1997, p. 29), “a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes de avaliação), mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais que uma função”.

**Tabela 44 - Práticas de avaliação mais frequentes: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>M3</b> – “Diagnóstica”.

Mais uma vez, é de realçar a dificuldade das educadoras em distinguir as práticas de avaliação das modalidades e das funções de avaliação existentes e contempladas em alguns documentos específicos da educação pré-escolar.

## 2.8. Razões pelas quais os educadores utilizam mais as práticas de avaliação referenciadas

Nesta sub-categoria obtivemos opiniões das educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar. Contudo, as educadoras da rede pública demonstraram-se mais participativas que as educadoras da rede privada.

As principais razões apontadas pelas educadoras para utilizarem mais umas práticas de avaliação do que outras é por estas se adaptarem e adequarem melhor à sua prática pedagógica e permitirem observar o desenvolvimento e a evolução das crianças de acordo com as diferentes áreas de conteúdo e os respectivos domínios salvaguardados nas OCEPE.

**Tabela 45 - Utilização frequente das práticas mencionadas/referenciadas: razões**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “São aquelas que melhor se adequam à minha prática”.	<b>VS1</b> – “Todas são importantes para se poder reflectir sobre a evolução da criança”.
<b>B2</b> – “Dependendo da actividade em causa”.	

É de realçar que uma educadora da rede pública afirma que as duas razões pelas quais recorre mais a umas práticas de avaliação em detrimento das outras é por umas serem naturais, como é o caso da observação e da análise dos trabalhos das crianças e dos registos gráficos das crianças que acabam por ser o espelho do seu desenvolvimento e necessidades em determinado momento e em determinada área. A outra razão apontada é as restantes enquadrarem-se e auxiliarem-na no desenvolvimento da prática pedagógica.

**Tabela 46 - Utilização frequente das práticas mencionadas/referenciadas: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>M1</b> – “As duas primeiras, porque são naturais e fundamentais (...) as restantes porque são necessárias dentro do sistema educativo em que se enquadra a minha actividade”.

Uma educadora da rede privada considera que as práticas que referenciou são as mais importantes, pois permitem ao educador ter um leque mais diversificado de informações acerca de cada criança, o que posteriormente facilitará a avaliação. A mesma resposta foi-nos dada por uma educadora da rede pública, quando diz que assim consegue aperceber-se melhor se as crianças de 5/6 anos de idade adquiriram as competências definidas para a sua faixa etária. A grande diferença destas opiniões é a



valorização da faixa etária das crianças. Contudo, consideramos que todas as faixas etárias das crianças deverão ser valorizadas e não só as crianças com 5/6 anos, o que não é mais que um pequeno grupo de crianças que ingressará dentro de meses no 1º ciclo do ensino básico.

**Tabela 47 - Utilização frequente das práticas mencionadas: rede pública/rede privada**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M4</b> – “... certificando-me assim se a criança adquiriu ou não noções de competência (5/6 anos de idade)”.	<b>VS3</b> – “...no sentido de ter um leque amplo de informações que me permitam fazer uma avaliação mais completa”.

## **2.9. Instrumentos de avaliação com adaptações ao grupo ou sempre os mesmos**

Nesta sub-categoria as respostas das educadoras da rede pública diferem das da rede privada. No geral, todas as educadoras adaptam os instrumentos de avaliação ao grupo de trabalho, pois os grupos variam de ano para ano e em diferentes níveis, desde o nível cognitivo ao nível sensorial e motor.

Na rede pública, uma educadora diz-nos que, de acordo com as actividades planificadas e organizadas, adapta todos os instrumentos de avaliação com a excepção dos que lhe são impostos pelos órgãos de gestão.

Na rede privada as opiniões são iguais, diferenciando-se somente nas palavras utilizadas para se exprimirem. Assim, as educadoras adaptam os instrumentos de avaliação à sua prática educativa em função do grupo ou da valência com que se encontram a trabalhar ou de acordo com os modelos existentes na própria instituição.

**Tabela 48 – Adaptação dos instrumentos de avaliação ao grupo: razões**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “Procuro (...) adaptá-los ao grupo que tenho”.	<b>VS3</b> – “Nunca utilizo os mesmos instrumentos. É pertinente adaptar esses instrumentos ao grupo (...) procuro fazer um instrumento único para cada grupo”.
<b>B3, B4</b> – “Adapto-os conforme o número de crianças e suas idades”.	<b>VS4</b> – “Utilizo como base um modelo adaptado à creche ou ao jardim de infância”.
<b>M4</b> – “Os obrigatórios não os adapto, os restantes depende da actividade”.	<b>PP1, PP2, PP3</b> – “ Adaptados, mas em função dos modelos existentes no estabelecimento de ensino”.

Tanto na rede pública como na privada, uma educadora utiliza sempre os mesmos instrumentos de avaliação sem fazer adaptações, porque considera que estes são flexíveis e adequados à sua forma de trabalhar e avaliar.

**Tabela 49 – Razões de não adaptarem os instrumentos de avaliação ao grupo**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M1</b> – “Utilizo os mesmo”.	<b>VS1</b> – “Utilizo sempre os mesmos porque são flexíveis com a excepção das grelhas de avaliação/observação”.

## 2.10. Elementos considerados para a adaptação dos instrumentos de avaliação

Na adaptação dos instrumentos para a avaliação, todas as educadoras inquiridas têm em consideração o grupo de crianças e a sua faixa etária.

**Tabela 50 – Adaptação dos instrumentos de avaliação: elementos considerados pelos educadores**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B3, B4</b> , – “Número de crianças e suas idades”.	<b>VS1, PP1, PP2</b> – “O grupo de crianças e a faixa etária”.
<b>M3</b> – “O grupo de crianças e a faixa etária”.	

Devemos salientar a opinião de uma educadora da rede pública, que diz adoptar os instrumentos de avaliação de acordo com os conhecimentos que as crianças já adquiriram nos anos anteriores, ao meio sócio-geográfico, histórico, económico e familiar das crianças sem descurar as suas necessidades e características.

**Tabela 51 – Elementos que as educadoras têm em consideração para adaptar os instrumentos de avaliação: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “Conhecimentos que já têm interiorizados antes de virem para o Jardim: nível familiar e económico; nível geográfico; nível de linguagem oral; nível etário”.

## 2.11. Avaliação individual ou colectiva

A maioria das educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar recorrem à avaliação individual e colectiva durante a sua prática pedagógica.

**Tabela 52 – Avaliação individual ou colectiva**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1 B2, M1, M3, M4</b> – “Ambas”.	<b>VS1, VS3, VS4, PP2, PP2, PP3</b> – “Ambas”.

Porém, algumas educadoras da rede pública consideram que a avaliação individual é a mais adequada e eficaz. Uma delas realça, ainda, que a executa de acordo com as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE.

Mais uma vez, a orientação e a ajuda das OCEPE é valorizada e realçada pelas educadoras, mas desta vez foi como instrumento de auxílio da avaliação individual das crianças por áreas de conteúdo.

**Tabela 53 – Avaliação individual**

<b>Rede Pública</b>
<b>B3, B4</b> – “Individual”.
<b>M2</b> – “Individual com base nas diferentes áreas e domínios tendo em conta a acção educativa”.

Neste sentido, poderemos constatar que as OCEPE são um documento que auxiliam e acompanham o educador em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem.

## **2.12. Razões/Motivos porque realizam essa modalidade de avaliação**

Os motivos apontados pelas educadoras de ambas as redes para realizarem a avaliação individual e colectiva das crianças são semelhantes.

As educadoras de ambas as redes optam pela avaliação individual porque consideram que é importante avaliar as crianças individualmente, de maneira a tomarem plena consciência dos seus progressos individuais. Também referenciam que é importante avaliar o grupo de crianças para, deste modo, se avaliar o desenvolvimento do grupo e o sucesso/insucesso da prática pedagógica por si desenvolvida.

**Tabela 54 – Motivos porque utilizam essas modalidades de avaliação**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B2</b> – “É importante e essencial avaliarmos as crianças como um ser único mas também como um ser inserido num grupo para podermos observarmos a sua sociabilização e o seu comportamento e atitudes com os outros”.	<b>VS1</b> – “Temos que avaliar a criança como um ser individual e como um ser inserido num grupo”.
	<b>VS3</b> – “Para ter uma ideia do progresso ou das limitações e partir depois para a específica de cada criança (individual)”.
<b>M4</b> – “Individual, porque necessito de saber onde e como está cada criança, o nível do seu desenvolvimento global e harmonioso.	<b>PP1, PP2</b> – “Individual porque as crianças são todas diferentes Colectiva para ver o comportamento das crianças inseridas no grupo, bem como, o comportamento e a avaliação do próprio grupo”.

Colectiva, para saber se o trabalho planeado está a ser cumprido e aproveitado por todos”.	<b>PP3</b> – “Individual para saber a evolução de cada criança e porque as crianças são todas diferentes. Colectiva para saber e identificar o comportamento das crianças em relação aos restantes elementos do grupo”.
--	---

Uma educadora da rede pública refere que frequentemente recorre à avaliação individual e colectiva das crianças porque ambas se completam, isto é, não é possível avaliar as crianças como seres inseridos num grupo sem se avaliarem como seres individuais que o são. A situação oposta também se verifica, ou seja, também não é possível avaliar as crianças como seres individuais sem se avaliarem como uns seres inseridos num grupo e constituintes desse grupo. Muitas vezes os comportamentos e as atitudes das crianças variam de situação para situação de acordo com o grupo de crianças com que estão a partilhar brincadeiras e/ou experiências, bem como, de acordo com o contexto em que estão inseridas, por estes motivos é que ambas as modalidades de avaliação referenciadas anteriormente são importantes e estão relacionadas.

**Tabela 55 – Motivos porque utilizam ambas as modalidades de avaliação**

<b>Rede Pública</b>
<b>M1</b> – “Ambas se complementam”.

### 2.13. Periodicidade da avaliação

É reduzida a participação das entrevistadas em relação a esta sub-categoria. Mas, apesar disso, as opiniões das educadoras das duas redes são divergentes.

As educadoras da rede pública consideram que a avaliação das crianças deve ser feita diariamente. Por seu lado, na rede privada são valorizados dois tempos de avaliação dependendo da avaliação que é adoptada (sub-categoria C2.11), ou seja, a avaliação individual é feita trimestralmente e a avaliação do grupo é feita no início e no fim do ano lectivo.

**Tabela 56 – Periodicidade com que é realizada a avaliação**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M4</b> – “... a avaliação das crianças é feita diariamente”.	<b>VS4</b> – “De grupo no início e no final do ano lectivo. Individual trimestralmente”.

Assim, poderemos afirmar que a periodicidade da avaliação da rede pública encontra-se de acordo com as funções de avaliação mencionadas pelas educadoras (sub-

categoria C1.7) a avaliação formativa, ou seja, a avaliação que deve ser adoptada na educação pré-escolar, que está legislada para este nível de ensino e que vai de encontro às ideias de alguns autores já referenciados nesta investigação.

## 2.14. Planificação da avaliação: sozinha ou em grupo

Nesta sub-categoria as opiniões recolhidas não são unânimes. Encontrámos educadoras de ambas as redes que afirmam que a avaliação das crianças é planificada somente por elas e, por vezes, a criança pode participar neste processo.

**Tabela 57 – Planificação da avaliação: em grupo ou individual**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1, B2, M3, M4</b> – “Sozinha”.	<b>VS1</b> – “Sozinha”.
<b>M1</b> – “A avaliação individual das crianças é feita com as crianças e pela educadora”.	<b>VS3</b> – “Faço o planeamento da avaliação sozinha. Porém, nesta instituição fazemos em conjunto.”

Por seu lado, educadoras de ambas as redes referenciam que no planeamento da avaliação recorrem à troca de opiniões e sugestões com outros intervenientes do processo educativo, ou seja, com as auxiliares de acção educativa, com os pais, com outros colegas e com as estagiárias.

**Tabela 58 – Planificação da avaliação: trocas de informações/opiniões**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “Discuto instrumentos de avaliação e formas de avaliar com colegas, com auxiliares e com as estagiárias procurando a opinião das mesmas sobre as crianças”.	<b>VS1</b> – “Sozinha. Mas, gosto de trocar impressões com colegas educadores, e, por vezes, com a auxiliar e com os pais”.
<b>B2</b> – “Gosto de tirar algumas dúvidas com colegas com as quais me identifico em metodologia”.	

Ainda temos educadoras de ambas as redes que referem que a planificação da avaliação das crianças é realizada em conjunto com as restantes colegas, no caso da rede privada, e em reunião de conselho de docentes, no caso específico da rede pública, tal como podemos observar no capítulo IV na caracterização da amostra, mais concretamente na descrição das características das instituições públicas e privadas.

**Tabela 59 – Planificação da avaliação em conjunto**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B3, B4</b> – “Conjunto. Normalmente em conselho docentes”.	<b>VS2</b> – “Planeio as formas e as estratégias de avaliação com as minhas colegas de trabalho”.
<b>B2</b> – “Depois discuto em conselho docentes ao qual pertenço no ano lectivo”.	<b>VS3</b> – “Faço o planeamento da avaliação sozinha. Porém, nesta instituição fazemos em conjunto”.
<b>M1</b> – “A avaliação do grupo é partilhada nas reuniões de departamento do pré-escolar”.	<b>PP1, PP2, PP3</b> – “Planeada com as educadoras e a coordenadora da Instituição”.

Na rede privada, as formas e os métodos avaliativos das crianças são planificados conjuntamente por todas as educadoras da instituição na presença do coordenador(a) da mesma.

Na rede pública, é visível uma maior flexibilidade de planeamento deste processo. Grande parte das educadoras planifica a avaliação das suas crianças/grupo individualmente, podendo ou não partilhar ideias, opiniões e sugestões com os seus colegas. Realçaram, ainda, que a avaliação global do grupo é partilhada em reunião de conselho docentes no final de cada período lectivo.

## 2.15. Documentos que têm em consideração para fazer a avaliação

Apenas uma educadora da rede pública se pronunciou sobre esta sub-categoria. Analisando a sua resposta, diremos que para fazer a avaliação as educadoras têm poucos documentos onde se possam apoiar. Por este motivo, a planificação foi o único que foi identificado.

Todavia, atendendo às sub-categorias anteriores diremos que as OCEPE estão presentes em todo o processo educativo, desde a planificação à avaliação e que existe algum desconhecimento por parte das educadoras entrevistadas em relação à existência de documentos e artigos relacionados e específicos para a educação pré-escolar além das OCEPE e que nunca foram identificados nem mencionados por aquelas.

**Tabela 60 – Documentos que as educadoras têm em consideração para fazerem a avaliação**

<b>Rede Pública</b>
<b>M2</b> – “Tenho sempre por base a planificação”.

## 2.16. Exclusividade e complexidade da avaliação na educação pré-escolar

A exclusividade e a complexidade da avaliação na educação pré-escolar só foram referenciadas por educadoras da rede pública.

De acordo com as respostas analisadas, poderemos dizer que a avaliação na educação pré-escolar é exclusivamente formativa, mas em caso algum se deverá descurar a vertente diagnóstica. Através do diagnóstico é mais fácil o educador aperceber-se das capacidades das crianças, das suas necessidades e/ou problemas específicos a um determinado nível/estádio de desenvolvimento. Assim, de uma forma mais rápida e eficaz o educador poderá intervir ajudando as crianças a colmatar os seus problemas da melhor forma.

Em relação à sua complexidade, existe uma educadora que concorda que neste nível de ensino existem uma infinidade de aspectos que devem ser observados e registados, pois todos fornecem informações úteis e importantes sobre cada criança e que ajudarão na compreensão de algumas das suas atitudes, comportamentos, bem como, no seu desenvolvimento ou retrocesso.

Quer a função formativa, quer a diagnóstica já tinham sido referenciadas pelas educadoras em outras sub-categorias. Ambas são valorizadas e identificadas por Pacheco (1995), Alves (2001) e em alguns documentos específicos, como as OCEPE, a Lei nº 5/97 e a Lei nº 46/86.

**Tabela 61 – Exclusividade e complexidade da avaliação na educação pré-escolar**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1</b> – “Complexa, pois abrange um leque enorme de aspectos a observar”.
<b>M3</b> – “É única. É exclusivamente a avaliação formativa com a sua vertente diagnóstica”.

## 2.17. Planificação da avaliação das crianças com NEE

Considerámos pertinente analisar esta sub-categoria porque somente uma educadora da rede pública realçou a participação e a integração das crianças com NEE na educação pré-escolar. Assim, a planificação diária destas crianças deve ser realizada em conjunto com o profissional da educação especial.

É de salientar, que toda a prática educativa relacionada com as crianças portadoras de necessidades educativas especiais é contemplada nos documentos vigentes actualmente para a educação pré-escolar e referenciados ao longo deste

trabalho, por isso, poderemos concluir que, apesar de cada vez mais se falar e defender a integração das crianças com NEE no ensino regular, estas ainda são frequentemente esquecidas pelos educadores, como se pode verificar através deste nosso trabalho, pois das quinze educadoras que constituem a nossa amostra somente uma referenciou estas crianças e como é que realiza a planificação da sua avaliação. Mas, através da análise das características da nossa amostra (capítulo IV) constatámos que três educadoras da rede pública possuem no seu grupo crianças com NEE.

**Tabela 62 – Planificação da avaliação das crianças com NEE**

<b>Rede Pública</b>
<b>M4</b> – “... crianças com NEE que é realizada com a educadora de ensino especial”.

## **2.18. Formulação da avaliação das crianças**

A participação das educadoras da rede pública nesta sub-categoria foi nula. Assim, analisando os dados das educadoras da rede privada poderemos dizer que a avaliação das crianças não é planeada, é sim realizada diariamente e constantemente na sala de actividades.

**Tabela 63 – Como formula/planeia a avaliação das crianças: rede privada**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS1, VS2</b> – “Não costumo planear a avaliação ela é feita no dia-a-dia”.

Por seu lado, uma educadora diz que planeia os momentos de avaliação periódica e final e outra refere que formula a avaliação de acordo com as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE.

Mais uma vez, é realçada a importância das OCEPE no planeamento e desenvolvimento de todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, inclusive do processo avaliativo.

**Tabela 64 – Formulação da avaliação das crianças de acordo com as áreas de conteúdo**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS3</b> – “Nós educadoras traçamos os momentos em que a avaliação periódica/final é feita”.
<b>VS4</b> – “Planeio a avaliação mediante as áreas de conteúdo”.



A maioria das educadoras afirmam que na instituição onde trabalham (concelho de Santa Maria da Feira) a avaliação das crianças já está preconizada em fichas de avaliação e estas somente têm que ser adaptadas às características do grupo de crianças.

**Tabela 65 – Planeamento da avaliação das crianças**

<b>Rede Privada</b>
<b>PP1, PP2</b> – “Já existem grelhas/fichas de avaliação procuro é adaptá-las ao meu grupo de crianças”.
<b>PP3</b> – “A avaliação das crianças já está mais ou menos elaborada nós temos é que a adaptar ao grupo e à faixa etária”.

Por tudo isto poderemos dizer que a forma como a avaliação das crianças é formulada e planeada na rede privada de educação pré-escolar varia de instituição para instituição de acordo com o/a Coordenador(a) e os restantes dirigentes da mesma. Porém, existem instituições mais flexíveis que outras, dando mais oportunidade aos educadores de formular a avaliação de acordo com o que consideram mais adequado à sua prática pedagógica, ao grupo de crianças e à faixa etária das mesmas.

## **2.19. Liberdade na definição dos parâmetros e das modalidades de avaliação**

Mais uma vez a opinião das educadoras é divergente. Diverge entre as educadoras que exercem funções na mesma rede e as educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar.

De uma forma geral, todas as educadoras afirmam ter liberdade total na definição dos parâmetros e nas modalidades de avaliação. Em relação às educadoras da rede privada, estas respostas contradizem as obtidas na sub-categoria anterior onde mencionaram a existência de grelhas previamente elaboradas e somente seria necessário a sua adaptação ao grupo de crianças.

Ao responderem afirmativamente, as educadoras estariam a referir-se que teriam liberdade total na adaptação das fichas já existentes na instituição e não na definição de todos os parâmetros e modalidades de avaliação.

**Tabela 66 – Liberdade na definição dos parâmetros e modalidades de avaliação**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1, B2, B3, B4, M2</b> – “Sim”.	<b>VS1, VS2, VS3, VS4, PP1, PP2, PP3</b> - “Sim”.

Dever-se-á, ainda, realçar que algumas educadoras da rede pública mencionam não terem liberdade total no processo de avaliação, pois a ficha de avaliação trimestral já se encontra elaborada pelo agrupamento e aprovada pelo conselho pedagógico.

## **2.20. Metodologia de avaliação utilizada na prática pedagógica**

A metodologia de avaliação utilizada pelas educadoras da rede pública durante a realização da prática pedagógica é uma metodologia que valoriza a participação e o desempenho da criança no processo educativo. Ou seja, é uma metodologia em que todas as crianças que constituem o grupo são ouvidas, respeitadas, manifestam a sua opinião e esta é aceite por todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem. A valorização da criança foi já referenciada por nós no terceiro capítulo. Esta opinião também está de acordo com as ideias de Formosinho (2007) expostas neste trabalho, nomeadamente quando refere que na pedagogia participativa as crianças são um ser activo, ou seja, são os actores principais do processo educativo e é à volta destes, e de acordo com os seus interesses e motivações, que este deve ser organizado, planificado e desenvolvido.

Além de Formosinho (2007), outros autores como Barreira e Pinto (2005) valorizam e realçam o papel da criança em todo o desenrolar do processo educativo.

**Tabela 67 – Metodologia de avaliação utilizada na prática pedagógica**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “Metodologia onde a criança é vista como tal. Podem e dão a sua opinião e dizem o que gostaram e não gostaram de fazer”.

## **2.21. Frequência e coordenação das reuniões do departamento do pré-escolar**

Optámos por agrupar estas duas sub-categorias uma vez que elas se complementam e o seu conteúdo está inter-ligado.

Assim, as reuniões do departamento da educação pré-escolar realizam-se mensalmente. No entanto, as reuniões de avaliação realizam-se no final de cada período lectivo.

Em relação à rede privada não obtivemos qualquer informação sobre estes aspectos.

**Tabela 68 – Frequência e coordenação das reuniões do departamento do pré-escolar**

<b>Rede Pública</b>
<b>M1</b> – “Coordenadora do pré-escolar”.
<b>M1</b> – “Mensalmente (...) mas as de avaliação só se realizam uma vez por período”.

## 2.22. Frequência com que é realizada a avaliação das crianças no pré-escolar

Tanto na rede pública, como na rede privada a frequência com que é realizada a avaliação das crianças varia de educadora para educadora. Na mesma rede encontrámos educadoras que registam informações importantes no dia-a-dia, na sala de actividades e, neste sentido poderemos afirmar que fazem uma avaliação individual e diária das crianças, tal como defendem Cortesão (1983), Zabalza (1995), Brookfield (1995) e Fischer (2007).

**Tabela 69 – Frequência com que é realizada a avaliação na educação pré-escolar**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B2</b> – “Todos os dias”.	<b>VS2</b> – “Diariamente vou fazendo o registo de ocorrências significativas”.
<b>M2</b> – “Diariamente, eu e as crianças reflectimos dinâmicas e estratégias de acção para uma melhoria”.	<b>PP2</b> – “Diariamente”.
<b>M4</b> – “Diariamente na sala”.	<b>PP3</b> – “Diariamente falo com os pais/encarregados de educação sobre os seus educandos”.

Outras educadoras da rede pública referem que só avaliam as crianças trimestralmente, ou seja, no final de cada período. Somente por terem de preencher a ficha avaliativa que será do conhecimento dos pais/encarregado de educação.

**Tabela 70 – Frequência da realização da avaliação no pré-escolar: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1, M3</b> – “Trimestralmente”.
<b>M1</b> – “Para os encarregados de educação uma vez por período”.
<b>M4</b> – “Depois no mínimo 3 vezes no ano”.

Duas educadoras da rede privada referem que realizam a avaliação das crianças em dois momentos distintos, ou seja, no início e no final do ano lectivo. Ao longo deste, somente avaliam as actividades planificadas e contidas no projecto educativo e no projecto pedagógico, o que de certa forma contradiz um pouco tudo o que nós referimos

e citamos dos diferentes autores existentes na literatura específica quando afirmamos que a avaliação é um processo contínuo e que deve ser realizado diariamente e em todos os espaços da sala de actividades.

**Tabela 71 – Frequência com que é realizada a avaliação no pré-escolar: rede privada**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS3</b> – “A avaliação individual é feita no início e no fim do ano. Ao longo do ano é feita a avaliação das actividades do projecto educativo e do projecto pedagógico”.
<b>PP1</b> – “Duas vezes por ano – no final do 1º e do 3º período”.

### **2.23. Métodos utilizados para avaliar as crianças e o grupo de crianças**

Em relação aos métodos utilizados para avaliar as crianças que constituem o grupo, a observação sistemática e o registo de ocorrências significativas são os métodos mais utilizados pelas educadoras de ambas as redes.

A observação já tinha sido referenciada mais que uma vez pelas educadoras de ambas as redes, bem como, pelos autores já diversas vezes já referenciados. Contudo, poderemos afirmar que tal como a observação tem um papel crucial e fundamental no processo educativo, também é valorizada pelas educadoras e estas frequentemente recorrem a este processo de recolha de informação e de avaliação.

**Tabela 72 – Métodos utilizados para avaliar as crianças**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1, M4</b> – “Observação sistemática e registo de evidências”.	<b>VS1</b> – “Registo, observação”.
<b>B2</b> – “Observação de pequenos registos diários e produções de trabalhos”.	<b>VS2, PP1, PP2, PP3</b> – “Observação”.
<b>B3, B4</b> – “Observação diária”.	
<b>M3</b> – “Instrumentos de observação e registos”.	

O diálogo, embora que em pequena percentagem, também é utilizado e referenciado por algumas educadoras de ambas as redes como um processo de avaliação, o que vai de encontro às ideias de Hadji (1994). Porém, o diálogo entre educador-aluno também é referenciado por Alarcão (2005), Mota (s/d) e no Despacho Normativo 98-A/92. Logo, poderemos afirmar que o diálogo é um método importante para o bom funcionamento e desenvolvimento da prática pedagógica, bem como, para o educador ficar a conhecer melhor a criança, as suas capacidades e necessidades.

**Tabela 73 – Diálogo como método utilizado para avaliar as crianças**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B3, B4</b> – “Conversas informais”.	<b>VS1</b> – “Diálogo”.
<b>M1</b> – “Os diálogos que estabelecemos em grande grupo ou individualmente”.	<b>VS2</b> – “Com o que as crianças fazem, dizem ou criam”.

Neste item somente referenciaremos a utilização do portfolio por uma educadora da rede privada como forma de avaliar as crianças que constituem o seu grupo visto a análise do recurso ao portfolio como instrumento de trabalho e de avaliação ser feita minuciosamente na categoria seguinte.

**Tabela 74 – Portfolio como método utilizado para avaliar as crianças: rede privada**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS3</b> – “Portfolio, onde são organizadas as informações (...) tendo assim bastantes dados para fazer a avaliação descritiva das competências das crianças”.

Em relação aos métodos utilizados pelas educadoras para a avaliação do grupo de crianças, apenas tivemos a participação de educadoras da rede pública. Para estas, os métodos mais eficazes para avaliar o grupo são a reflexão conjunta que fazem com as crianças sobre as actividades realizadas. A participação e o empenho das crianças no dia-a-dia na sala de actividades também são bastantes utilizadas na avaliação do grupo de crianças.

**Tabela 75 – Métodos utilizados para avaliar as crianças: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “Participação, coesão, sociabilização, adaptação das crianças às actividades que lhe são propostas enquanto dinâmica de grupo”.
<b>M1</b> – “Faço uma reflexão”.
<b>M2</b> – “Fazemos muitas reflexões em grupo”.

## **2.24. Características que considera para avaliar as crianças do grupo**

As principais características consideradas pelas educadoras para avaliar as crianças do grupo são as próprias características que as crianças manifestam individualmente, as suas necessidades e os seus interesses.

**Tabela 76 – Características consideradas na avaliação das crianças**

<b>Rede Pública</b>
<b>M3</b> – “Características de cada criança, as suas necessidades e interesses”.

## **2.25. Razões para não realizarem a avaliação no final do 2º período**

As razões apontadas pelas educadoras da rede privada de educação pré-escolar do concelho de Santa Maria da Feira para não realizarem a avaliação das crianças no final do 2º período é a deliberação da própria mesa administrativa/direcção que considera que só é necessário avaliar no final do 1º e do 3º período.

Porém, sempre que um pai/encarregado de educação solicite informações acerca do seu educando basta dirigirem-se às educadoras e terão acesso a toda a informação que considerem pertinente e relevante.

**Tabela 77 – Razões para não realizarem a avaliação no final do 2º período**

<b>Rede Privada</b>
<b>PP1</b> – “Porque a mesa administrativa, acha que não é necessário. Mas sempre que um pai/mãe queira pode falar comigo e terá toda a informação que queira sobre o seu filho/educando”.
<b>PP2</b> – “A direcção acha que não é necessário”.
<b>PP3</b> – “Porque a chefia assim o decide”.

## **2.26. SÍNTESE**

Em relação a esta categoria, e tal como aconteceu na anterior, a participação das educadoras da rede pública foi mais activa que a das educadoras da rede privada. Contudo, em algumas sub-categorias só obtivemos as perspectivas das educadoras desta última, como é o caso da formulação do planejamento da avaliação das crianças.

O leque de práticas avaliativas mencionado pelas educadoras de ambas as redes é muito diversificado e varia desde o registo fotográfico até à avaliação do Plano Curricular de Turma, passando pelo jornal de parede, entre outros.

Porém, é de referenciar que as práticas de avaliação mais importantes, adequadas e utilizadas pelas educadoras de ambas as redes são o registo de ocorrências significativas ou registo individual e o portfolio.

A observação directa dos comportamentos e das atitudes das crianças também foi referenciada pelas educadoras de ambas as redes, mas em menor número pelas educadoras da rede privada.

É de salientar que algumas educadoras da rede pública referenciaram a avaliação diagnóstica, contínua, que é designada por avaliação formativa na literatura específica, e a sumativa como práticas avaliativas. Mas, como tivemos oportunidade de analisar e constatar nos documentos oficiais referenciados, e de acordo com alguns autores como Cardinet (1993), Pacheco (1995), Alves (2001, 2007) entre outros autores, estas não são práticas avaliativas mas sim funções/modalidades de avaliação como já referenciamos anteriormente. Por estes motivos, poderemos dizer que no meio da classe dos educadores existe uma certa confusão entre as funções e as modalidades que a avaliação pode ter e as práticas avaliativas usadas para avaliar o desenvolvimento, o progresso, as necessidades e as limitações das crianças.

Os aspectos mais valorizados na avaliação neste nível de ensino são os progressos alcançados pelas crianças, o que vai de encontro às opiniões defendidas por Formosinho (2007) quando se refere à pedagogia participativa, bem como, às perspectivas de Perrenoud (1999), Barreira e Pinto (2005) e Melo e Freitas (2006). No que diz respeito a este assunto poderemos afirmar que as perspectivas dos educadores estão de acordo com as defendidas e apresentadas pelos autores referidos e pelo que vem mencionado nos actuais documentos vigentes para este nível de ensino.

As razões apontadas pelas educadoras para utilizarem mais umas práticas em detrimento das outras é a necessidade da existência destas no sistema educativo onde desenvolvem a sua prática e a adaptação destas à forma como planificam e desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem com o objectivo de retirar o maior número de informações acerca das crianças. Outra das razões apontadas, é a existência de práticas avaliativas naturais e fundamentais, como é o caso da observação diária dos comportamentos e das atitudes das crianças e a análise dos trabalhos realizados por estas.

A principal finalidade das práticas educativas é a observação das crianças. Esta observação permite ao educador acompanhar a evolução e os progressos das crianças, bem como, as suas necessidades e retrocessos como seres individuais e como seres inseridos num grupo.

O processo de observação é considerado importante e crucial por todas as educadoras, o que vai de encontro às perspectivas de Bredekamp e Rosengrant (1993), Cortesão e Torres (1994) e Diego (2000). Para estes autores, através deste acto o educador tem a possibilidade de analisar e interpretar o que vai acontecendo no dia-a-dia na sala de actividades e assim vai podendo organizar e reorganizar a sua prática

educativa de acordo com a reflexão que faz daquilo que observa. Também poderá observar comportamentos e atitudes que devido à importância que poderão ter para o planeamento de novas estratégias e actividades, bem como, para a avaliação das crianças deverão ser dignos de registo.

Em relação aos instrumentos de avaliação poderemos dizer que hoje em dia a maioria dos educadores adapta os instrumentos de avaliação que utiliza frequentemente de acordo com o número de crianças que constituem o grupo, a sua faixa etária, o seu desenvolvimento e os conhecimentos que já tinham interiorizados. Na rede privada, além destas características também são consideradas as principais características da valência creche ou jardim-de-infância. Os únicos instrumentos de avaliação que não são adaptados pelas educadoras são os impostos pelos agrupamentos ou pela mesa administrativa e geralmente são as fichas de avaliação de final do período.

Em relação à adopção da avaliação das crianças individual ou colectivamente, poderemos dizer que grande parte das educadoras opta por fazer ambas as avaliações, pois é impensável avaliar as crianças como seres individuais sem se avaliar as crianças como um todo. Isto, porque individualmente todas as crianças podem ter atingido mais ou menos as mesmas aprendizagens, porém, o grupo poderá necessitar que essas aprendizagens voltem ou continuem a ser trabalhadas.

É de resalvar que algumas educadoras somente avaliam as crianças individualmente e de acordo com as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE. Os motivos que as conduzem a isso é tomarem plena consciência do desenvolvimento das crianças como um ser individual, do grupo de crianças e das mudanças positivas ou não que a sua prática pedagógica está a provocar no desenvolvimento e no crescimento das crianças.

Em relação à periodicidade da realização da avaliação poderemos constatar que as educadoras de ambas as redes têm perspectivas divergentes. Na rede pública, a avaliação é feita diariamente. Na rede privada, são contemplados dois tempos de avaliação. Assim, a avaliação individual das crianças é feita trimestralmente e a avaliação colectiva é realizada no início e no final do ano lectivo.

No que diz respeito à planificação da avaliação, afirmaremos que as educadoras de ambas as redes planeiam a avaliação das crianças sozinhas e de acordo com a sua prática pedagógica e ideologias. Por vezes, a criança pode participar neste processo com as suas opiniões e sugestões e até mesmo com as auto e hetero avaliações.



Por outro lado, na rede privada é mais frequente as educadoras planearem a avaliação com os restantes colegas; porém, na rede pública é mais frequente este acontecimento ser tratado e analisado no conselho docente.

Por vezes, algumas educadoras trocam ideias e sugestões com as auxiliares de acção educativa, com as estagiárias e com os restantes colegas da instituição ou do agrupamento.

Os documentos que geralmente estão na base do planeamento da avaliação é a planificação das actividades realizadas e desenvolvidas. Contudo, e como já tivemos oportunidade de constatar existem outros documentos que poderiam ser utilizados pelos educadores. Através da análise global das suas respostas poderemos constatar que existe um certo desconhecimento por parte destes em relação a estes documentos e artigos.

No que diz respeito à avaliação na educação pré-escolar, poderemos dizer que é um processo complexo, e por vezes difícil de levar a cabo. Geralmente, ninguém gosta de ser avaliado, o que faz com que avaliar se torne uma tarefa difícil, principalmente quando se trata de avaliar seres tão pequenos e que ainda estão a iniciar o seu percurso de formação.

A avaliação das crianças na educação pré-escolar envolve um vasto e diversificado leque de aspectos que podem e merecem ser alvos de avaliação. Além das áreas de conteúdos, referenciadas nas OCEPE, existem aspectos que devem e são avaliados pelas educadoras que não constam neste documento, nem em nenhum outro, como já tivemos oportunidade de constatar na categoria anterior.

Outra consideração que poderemos fazer em relação a esta categoria é a total liberdade que as educadoras têm na definição dos parâmetros que utilizam para avaliar as crianças. O mesmo acontece em relação às modalidades de avaliação que adoptam no decorrer da sua prática pedagógica.

A pedagogia utilizada pelas educadoras da rede pública é a pedagogia participativa, que também é referenciada por Formosinho (2007). As razões apontadas pelas educadoras para optarem por este tipo de pedagogia são semelhantes às da autora referenciada, ou seja, é uma pedagogia onde a criança é vista e aceite como é; partilha os seus sentimentos, angústias, receios, gostos e opiniões; é ouvida e sempre que possível as suas sugestões são consideradas. É uma pedagogia em que a criança é um participante activo e tudo é organizado, planificado e desenvolvido à sua volta.

Para terminar, poderemos dizer que a avaliação das crianças é realizada diariamente pelas educadoras de ambas as redes. Porém, é de salientar que

trimestralmente é realizada a avaliação que será do conhecimento dos encarregados de educação.

É também de resalvar, que na generalidade as educadoras adaptam a maioria dos instrumentos de avaliação ao grupo de acordo com seu desenvolvimento, necessidades, conhecimentos já adquiridos e faixa etária.

### **3. Utilização de portfólios na avaliação da educação pré-escolar**

Nesta categoria analisaremos *a utilização de portfólios na educação pré-escolar pelos educadores de ambas as redes da educação pré-escolar*. Tal como as outras categorias esta também está dividida em sub-categorias que serão analisadas de acordo com a sua relevância e importância.

#### **3.1. Recurso à construção de portfólios**

Em relação à construção de portfólios todas as educadoras entrevistadas responderam afirmativamente, com a exceção das educadoras pertencentes à rede privada do concelho de Santa Maria da Feira, o que nos leva a concluir que cada vez mais os portfólios são utilizados neste nível de ensino, como instrumento de trabalho e, consequentemente, de avaliação.

**Tabela 78 – Recurso à construção de portfólios**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1, B2, B3, B4, M1, M2, M4, M3 – “Sim”.</b>	<b>VS1, VS2, VS3, VS4 – “Sim”.</b>
	<b>PP1, PP2, PP3 – “Não”.</b>

#### **3.2. Razões porque recorrem à construção de portfólios**

A principal razão apontada pelas educadoras da rede privada para recorrerem à utilização de portfólios, na sua prática pedagógica, é porque, de uma forma organizada e devidamente estruturada, estes reúnem todos os trabalhos realizados pelas crianças. Esta razão somente é apontada por uma educadora da rede pública, o que vai de encontro às ideias por nós referenciadas no capítulo III, quando afirmamos que os portfólios englobam todos os trabalhos e registos das crianças. As razões apresentadas pelas

educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar também vão de encontro às defendidas pelos diferentes autores existentes na literatura específica deste assunto como, por exemplo, Melo e Freitas (2006, p. 66) quando consideram o portfolio como sendo uma “organização de trabalhos significativos para o professor e para o estudante”. Outro autor que vai de encontro às conclusões do autor anterior é Vavrus. Para este, “os portfolios são colecções sistemáticas e organizadas de trabalhos de alunos” (referenciado por Gullo, 1994, p. 48). Nesta perspectiva, também encontramos McAfee e Leong (1997) quando afirmam que o portfolio é “uma compilação organizada e intencional de evidências”.

**Tabela 79 – Razões porque recorrem à construção de portfolios**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M1</b> – “Por uma questão organizacional”.	<b>VS2</b> – “É nos portfolios que estão os trabalhos produzidos pelas crianças.”
	<b>VS3</b> – “Importante ter as informações das crianças todas reunidas (...) e devidamente organizadas.”
	<b>VS4</b> – “Arquivar e consultar os trabalhos das crianças.”

Os motivos referenciados pelas educadoras da rede pública são mais amplos e diversificados. De uma forma geral, fundamentam os referenciados por alguns autores e descritos por nós quando fundamentámos a adopção dos portfolios na educação pré-escolar. As educadoras desta rede recorrem a este instrumento de trabalho/avaliação para observarem o crescimento, o desenvolvimento e as principais necessidades e dificuldades das crianças, tal como refere Villas Boas (2008, p. 38), quando afirma que os portfolios “apresentam as evidências de sua aprendizagem”.

**Tabela 80 – Razões porque recorrem à construção de portfolios: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1</b> – “Permite-nos observar as evidências e as dificuldades na aprendizagem das crianças”.
<b>B2, B3, B4</b> – “(...) a evolução das crianças”.

Outra consideração importante, e que reforça as ideias referidas na literatura específica sobre a utilização dos portfolios como instrumento de avaliação, é identificada por duas educadoras da rede pública quando referem o recurso ao portfolio durante a sua prática pedagógica porque este lhe serve como avaliador dos comportamentos, atitudes, valores e competências adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo na realização das actividades planificadas e realizadas na sala de actividades de acordo com as diferentes áreas de conteúdo

referidas nas OCEPE, o que é validado pelas ideias de Vavrus (referenciado por Gullo, 1994, p. 82) quando afirma que os portfólios são colecções sistemáticas e organizadas das crianças que são utilizados como “evidência para monitorizar o crescimento ao nível dos conhecimentos, de competências e atitudes”. Outros autores que vão de encontro ao que dissemos anteriormente são Melo e Freitas (2006, p. 66), quando afirmam que o portfólio permite “monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes”. Ainda, e de acordo com esta perspectiva, temos as ideias de Shores e Grace (1992), quando consideram que os portfólios são um tipo de registo do processo de aprendizagens da criança, ou seja, o que ela aprendeu e como decorreu a aprendizagem.

**Tabela 81 – Outras razões porque recorrem à construção de portfólios: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1</b> – “Forma de monitorizar o crescimento das crianças ao nível dos comportamentos, das atitudes e das competências”.
<b>M4</b> – “Serve como avaliador das competências adquiridas”.

### **3.3. Razões porque não recorrem à construção de portfólios**

As principais razões que levam as educadoras da rede privada a não recorrerem à construção de portfólios, deve-se à não permissão da administração da Instituição.

**Tabela 82 – Razões porque não recorrem à construção de portfólios**

<b>Rede Privada</b>
<b>PPI</b> – “Já foi sugerido à administração”.
<b>PP2</b> – “Porque a administração ainda não deu permissão”.

É de realçar o desconhecimento que uma educadora tem sobre este instrumento de avaliação. Isto enaltece o que descrevemos ao longo do terceiro capítulo. Ou seja, apesar dos portfólios serem instrumentos cada vez mais em moda e cada vez mais utilizados, ainda existem profissionais de educação que nunca tiveram a oportunidade de o construírem/realizar, ou seja, de o porem em prática. Neste sentido, constatamos a necessidade urgente de se realizarem acções de formação e esclarecimento sobre este importante instrumento de trabalho e avaliação.

A falta de formação e o desconhecimento por parte dos educadores em relação a este instrumento de trabalho/avaliação é realçado por Barreira (2001) e pelas próprias educadoras como poderemos constatar na categoria seguinte.

**Tabela 83 – Razões porque não recorrem ao portfolio como instrumento de trabalho/avaliação**

<b>Rede Privada</b>
<b>PP3</b> – “Nunca trabalhei com este modelo, logo não sei nada sobre ele”.

### 3.4. O que são portfolios

Nesta sub-categoria a participação das educadoras da rede pública foi mais evidente do que as da rede privada. Porém, as respostas da rede privada complementam as respostas da rede pública.

Assim, afirmaremos que algumas opiniões das educadoras realçam o que anteriormente referimos no capítulo III, quando considerámos que os portfolios são uma colecção sistemática e organizada dos trabalhos das crianças ou, como afirma Villas Boas (2008, p. 38), que os portfolios são “uma colecção de suas produções”. Outro autor que vai de encontro ao que dissemos é Damião (1996, p. 203), “os portfolios são colecções de trabalhos diversificados”.

**Tabela 84 – O que são portfolios: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1</b> – “São uma colecção sistemática e organizada de trabalho das crianças”.
<b>M4</b> – “(...) compilação/recolha dos registos efectuados para cada criança”.

Outras, considerações manifestadas vão de encontro à da literatura quando se referem aos portfolios como sendo valiosos instrumentos de avaliação. Esta ideia é realçada pelas educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar.

**Tabela 85 – O que são portfolios: rede pública/rede privada**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M2</b> – “É um grande instrumento de avaliação”.	<b>VS1</b> – “São enriquecedores da avaliação”.

Uma educadora da rede pública refere que os portfolios são um instrumento facilitador da transição da criança entre ciclos, ou seja, os portfolios são instrumentos que acompanham a criança ao longo de todo o processo educativo, através do qual os educadores/professores, dependendo do nível de ensino, poderão quantificar os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas e alcançadas pelas crianças e quais as necessidades e as áreas que ainda necessitam de mais trabalho ou apoio. Concluindo, os portfolios são documentos que compilam todas as aprendizagens das crianças durante

um determinado período de tempo, tal como salienta este educador e é também sublinhado por diversos autores, nomeadamente Melo e Freitas (2006) e Frison (2008).

**Tabela 86 – O que facilitam os portefólios**

<b>Rede Pública</b>
<b>M3</b> – “(...) um meio facilitador da transição e da continuidade educativa”.

### **3.5. Idade das crianças com que recorrem à construção de portefólios**

Apesar da pouca participação das educadoras consideramos importante analisar esta sub-categoria. Ao contrário do que referenciamos no capítulo III, existe uma educadora que recorre à construção de portefólios somente com crianças de 5/6 anos de idade que é a idade de ingresso do 1º ciclo do ensino básico.

**Tabela 87 – Idade das crianças para construir os portefólios**

<b>Rede Pública</b>
<b>M3</b> – “Nas crianças de 5 anos”.

Como observámos anteriormente, o portefólio é um instrumento de trabalho e, de avaliação que se adequa a todos os níveis de ensino e a todas as faixas etárias.

Quanto mais cedo as crianças começarem a conviver com o portefólio e a forma como este deve ser construído e organizado, mais vantajoso é para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Ou seja, o portefólio é um instrumento que pode ser construído e utilizado com crianças de 3 anos de idade desde que adaptado à sua idade, características e desenvolvimento cognitivo, tal como defende Frison (2008).

### **3.6. Articulação do portefólio**

Tal como em muitas outras sub-categorias, só obtivemos a participação das educadoras da rede pública.

Todas as respostas valorizam a importância do portefólio na articulação com o 1º ciclo do ensino básico, tal como é referenciado por Fernandes (2005).

Outra articulação do portefólio que é considerada importante é a articulação com a família e partilha de informação com esta do seu educando.

Ou seja, através do portfolio a articulação com a família e a participação desta no processo educativo é desenvolvida. Assim, poderemos dizer que o recurso aos portfolios na educação pré-escolar influencia significativamente a participação e o envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem, tal como defendem Gelfer e Perkins (1996) e Frison (2008).

**Tabela 88 – Articulação do portfolio**

<b>Rede Pública</b>
<b>M3</b> – “Processo individual da criança que acompanha na mudança do pré-escolar para o 1º ciclo”.
<b>M4</b> – “(...) Utilizá-lo para comunicação (...) desenvolvimento com a família/encarregado de educação”.

### **3.7. Periodicidade da construção do portfolio**

Nesta sub-categoria as ideias expressas por nós no capítulo III e pelos autores especificados na literatura específica como, Damião (1996), Shores e Grace (2001), quando consideram que o portfolio é “uma colecção de trabalhos, realizada em certo período de tempo, com um propósito determinado”, McAfee e Leong (1997, referenciado por Oliveira-Formosinho e Parente, 2005, p. 30), ao referir que os portfolios “documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo” e ainda de Worlham, Barbour e Desejean-Perrota (1998, p. 9) quando dizem que o “portfolio reflecte o crescimento e progresso ao longo do tempo” foram realçadas pelas educadoras de ambas as redes.

Assim, todas consideram que o portfolio deve ser construído ao longo de um determinado período de tempo e a participação activa da criança é preciosa e fundamental desde o 1º dia até ao final da sua construção.

**Tabela 89 – Periodicidade da construção do portfolio**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M4</b> – “Instrumento onde a participação da criança vai desde o 1º dia até ao final do ano”.	<b>VS2</b> – “Ao longo de um determinado período de tempo, pode ser uma semana, mês, período ou ano”.

Geralmente, na educação pré-escolar, o período de tempo de construção do portfolio é um ano lectivo, mas haverá casos onde isso não acontece e este instrumento é construído durante um período de tempo, mais curto, como por exemplo, um

mês/trimestre, ou durante um período de tempo mais longo, ou seja, mais que um ano lectivo.

### 3.8. Informação que os portefólios fornecem

As informações fornecidas pelos portefólios relacionadas com as crianças, visam sobretudo o seu desenvolvimento, evolução, desempenho e aprendizagens adquiridas na sala de actividades, ou seja, os portefólios fornecem informações globais acerca das crianças que posteriormente auxiliarão aquando o período da avaliação.

**Tabela 90 – Informação que os portefólios fornecem**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “(...) monitorizar o crescimento das crianças ao nível dos comportamentos, das atitudes e das competências (...) documentar o progresso das crianças”.	<b>VS4</b> – “(...) fornecendo-me dados para posterior avaliação”.
<b>B2</b> – “(...) a evolução e o crescimento das aprendizagens realizadas pelas crianças”.	<b>PP1</b> – “(...) a evolução ou não da criança”.
<b>M3</b> – “Informação global das aprendizagens mais significativas”.	

### 3.9. Tipos de portefólios

Nesta sub-categoria a participação das educadoras da rede pública é mais evidente do que as da rede privada. As educadoras da Instituição Privada do concelho de Santa Maria da Feira não responderam, visto não recorrerem ao portefólio durante a prática educativa.

De qualquer forma, as respostas das educadoras da rede pública e da rede privada são idênticas e vão ao encontro umas das outras.

É de referenciar que a organização dos portefólios de acordo com as áreas de conteúdo contidas nas OCEPE e os portefólios do educador, somente foram enunciados pelas educadoras da rede pública.

**Tabela 91 – Tipos de portefólio: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1, M3, M4</b> – “Portefólio organizado por áreas de conteúdo”.
<b>B2, M1</b> – “Portefólio do educador”.



O portfolio da criança/aluno foram reconhecidos pelas educadoras de ambas as redes como sendo um tipo de portfolio.

**Tabela 92 – Tipos de portfolio: rede pública/rede privada**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B2, M2</b> – “Portfolio da criança”.	<b>VS1, VS3, VS4</b> – “Portfolio individual da criança”.
<b>M1</b> – “Portfolio do aluno”.	

Devemos realçar a resposta de uma educadora de cada rede ao identificarem o portfolio de aprendizagem como um tipo de portfolio. Esta identificação vai de encontro a um dos três tipos de portfolio apresentados e identificados por Shores e Grace (2001) e referido anteriormente por nós no capítulo III deste trabalho de investigação.

**Tabela 93 – Portfolio de aprendizagem**

<b>Rede Pública</b>
<b>M4</b> – “Portfolio de aprendizagem”.

### **3.10. Portfolio - meio de avaliação fácil de consultar: razões**

Todas as educadoras consideram que o portfolio é um instrumento de fácil consulta desde que seja devidamente organizado por categorias, datas, áreas de conteúdo, entre outras formas de organização pertinentes e convenientes para os educadores e para as crianças.

**Tabela 94 – Razões porque o portfolio é um meio de avaliação fácil de consultar**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “Sim, estando as evidências e as informações organizadas por categorias, datadas e colocadas em sequência temporal, reflectem o trabalho”.	<b>PP1</b> – “Sim, se forem feitos registos diários, semanais é fácil de consultar.”

A utilização do portfolio foi realçada por evidenciar as evoluções e as necessidades das crianças, nos diferentes trabalhos realizados, bem como nas diferentes áreas de conteúdo.

**Tabela 95 – Motivos porque o portfolio é fácil de consultar**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B3, B4</b> – “Porque se verifica em cada área de conteúdo a evolução das produções realizadas”.	VS2 – “Dá uma amostra dos trabalhos produzidos pelas crianças”.
<b>M4</b> – “Podemos observar mais rapidamente a evolução das crianças e ao mesmo tempo a área em que necessita mais de desenvolver e aquela que precisa de maior estímulo”.	VS4 – “Através dele temos uma perspectiva das capacidades e das dificuldades de cada criança”.

### 3.11. Portfolio meio de avaliação rápido de consultar: razões

Mais uma vez, a participação das educadoras da rede privada foi reduzida. Uma educadora desta rede considera que o portfolio, apesar de ser um instrumento fácil de consultar, não é de rápida consulta visto, na maioria das vezes, ser uma compilação de todos os trabalhos das crianças, tornando-se por isso muito extenso e de demorada consulta.

Outro motivo apresentado é que todo o material que constitui o portfolio pode e, muitas vezes, é alvo de análise por parte de diferentes técnicos/pessoas, de diferentes formas, para que de uma forma mais eficaz se possa ajudar a criança a ultrapassar as dificuldades demonstradas em muitos dos seus trabalhos.

**Tabela 96 – Portfolio meio de avaliação rápido de consultar**

<b>Rede Pública</b>
<b>M1</b> – “Rápido não. Existem muitas variáveis a considerar em cada registo que é elaborado e arquivado que muitas vezes carece da análise de outras pessoas”.

### 3.12. Conteúdos existentes nos portfolios do educador

O portfolio do educador foi um dos tipos de portfolio referenciados pelas educadoras da rede pública na sub-categoria C3.9. De acordo com as educadoras desta rede, os principais conteúdos existentes neste portfolio são os registos e os trabalhos realizados pelas crianças, originais, fotocopiados ou scanizados, acompanhados de uma breve descrição das actividades realizadas ou a realizar.

Todas as anotações e as observações que os educadores possam realizar diariamente acerca das crianças e do grupo também devem constar neste portfolio, uma vez que serão um meio facilitador da planificação e da avaliação da prática educativa.

**Tabela 97 – Conteúdos existentes no portfolio do educador**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “Registos e trabalhos das crianças nem que sejam em fotocópia”.
<b>M1</b> – “Todas as actividades realizadas e possíveis de realizar, bem como, todas as anotações e notas que vou tirando e observando diariamente”.

### **3.13. Responsabilidade da organização dos portfolios**

A responsabilidade principal da organização dos portfolios, e tal como referimos no terceiro capítulo, é das crianças e dos educadores, tal como salientam Parente (2004), Villas Boas (2008) e Arter e Spandel (referenciado por Klenowski, 2007, p. 13). Todavia, as crianças, à medida que vão crescendo e evoluindo com este instrumento de trabalho, vão sendo ensinadas e orientadas a participarem activamente na sua construção e organização. Assim, as crianças de 5/6 anos já arrumam os seus trabalhos e, por vezes, os dos seus colegas mais novos. Na maioria das vezes, dão opiniões e sugestões para a sua organização/construção.

**Tabela 98 – Responsabilidade da organização dos portfolios**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “(...) cada criança (5 anos) responsabiliza-se pela sua organização (ajuda, arruma os seus trabalhos)”.

### **3.14. Selecção dos trabalhos para o portfolio**

Tal como o referido na parte teórica deste trabalho (capítulo III), a selecção dos trabalhos que irão constar no portfolio geralmente é feita entre o educador e as respectivas crianças. Estas perspectivas defendidas na literatura especializada por Parente (2000) e Villas Boas (2006), entre outros autores, são validadas pelas respostas fornecidas pelas educadoras da rede pública.

**Tabela 99 – Selecção dos trabalhos para o portfolio**

<b>Rede Pública</b>
<b>B1</b> – “(...) seleccionados pela educadora e pela crianças”.
<b>B2</b> – “(...) há uma negociação entre o educador e a criança que ajuda a escolher e a seleccionar os trabalhos para o portfolio”.

### 3.15. Efeitos do portfolio na avaliação das crianças

Conforme evidenciámos anteriormente, os portfolios ajudam as crianças a descobrirem-se a si próprias. Ou seja, de uma forma contínua ajudam as crianças a aperceberem-se das suas evoluções, conquistas, aprendizagens, bem como, das dificuldades sentidas para as alcançar e das necessidades que ainda possuem e demonstram em determinadas áreas e/ou actividades. As respostas fornecidas pelos educadores da rede pública confirmam estes aspectos e vão de encontro às apresentadas por Fernandes (2005) e Melo e Freitas (2006).

**Tabela 100 – Efeitos do portfolio na avaliação das crianças**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “(...) encorajam a criança a atingir as metas estabelecidas”.
<b>M2</b> – “(...) de uma forma positiva levam a criança a descobrir por si, a educar-se e a aprender com base no seu dia a dia, na sua curiosidade e experiências”.

### 3.16. Importância do portfolio na avaliação das crianças

Todas as educadoras, mesmo os da rede privada, que não utilizam os portfolios durante o exercício das suas funções consideraram-no um importante instrumento na avaliação das crianças.

A principal razão mencionada pelas educadoras de ambas as redes é que os portfolios evidenciam o desenvolvimento cognitivo e gráfico das crianças, as suas necessidades e dificuldades.

**Tabela 101 – Importância do portfolio na avaliação das crianças**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M1</b> – “Forma de visualizar o registo de trabalhos desenvolvidos em contexto de sala de aula e a evolução gráfica de cada criança”.	<b>VS1</b> – “É um meio para conseguirmos ter uma maior percepção do desenvolvimento das crianças”.
<b>M4</b> – “Sim. Pode-se identificar as áreas ou diminuir em relação às quais as crianças apresentam maiores dificuldades e/ou interesses especiais”.	<b>VS2</b> – “Aqui se pode ver a evolução que a criança foi tendo. Também podemos fazer registos onde se vê cada vez mais a evolução da criança”.
	<b>VS3</b> – “Torna mais fácil analisar a evolução das crianças e do grupo, através das diferentes observações registadas”.
	<b>PPI</b> – “Podemos observar a evolução da criança ao longo dos anos”.

Deveremos realçar a opinião de uma educadora da rede pública que considera que a utilização de portfolios na avaliação das crianças é benéfico para os educadores,

porque através da análise/observação deste instrumento o educador pode e deve reflectir e avaliar a sua prática pedagógica de modo a adoptá-la e a desenvolvê-la de acordo com as características e necessidades do grupo e das crianças que o constitui.

**Tabela 102 – Importância do portfolio na avaliação das crianças: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>M2</b> – “Através do que fazemos reflectimos e avaliamos para uma melhor acção educativa”.

Uma educadora da rede privada, salienta que se não fosse a existência deste instrumento de trabalho na educação pré-escolar, muitas observações e informações importantes, relativamente às crianças, poderiam ser esquecidas e não consideradas pelo educador no momento da avaliação, tornando-a incompleta e pouco aceitável.

**Tabela 103 – Importância do portfolio na avaliação das crianças: rede privada**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS3</b> – “Se não houvesse este registo muitas observações poderiam ser esquecidas o que tornava a avaliação incompleta”.

### 3.17. Conteúdos referenciados nos portfolios das crianças

De acordo com as educadoras de ambas as redes de os conteúdos dos portfolios das crianças são, essencialmente, os trabalhos executados pelas crianças, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo referenciados nas OCEPE, o que vai de encontro às ideias apresentadas e defendidas por Shores e Grace (1998) e anteriormente por nós referidas.

**Tabela 104 – Conteúdos contidos nos portfolios das crianças**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “Trabalhos das diferentes áreas curriculares”.	<b>VS1, VS2, VS3</b> – “Trabalhos das crianças”.
<b>B3, B4</b> – “Áreas de conteúdo e auto-avaliação”.	<b>VS4</b> – “Trabalhos realizados ao longo do ano lectivo”.
<b>M3, M4</b> – “Todas as áreas de conteúdo”.	<b>PP1</b> – “Áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares”.

A auto-avaliação das crianças também é referenciada pelas educadoras das duas redes, mas em menor número de vezes. Este conteúdo foi referenciado e considerado importante não só pelas educadoras inquiridas, mas também pelos autores anteriormente mencionados por nós, como é o caso de Villas Boas (2004), Melo e Freitas (2006) e Arter e Spadel (referenciado por Klenowski, 2007). Estes autores

consideram que a existência das auto-avaliações das crianças nos portfólios fornece e estimula, entre outros aspectos, o sentido crítico, a auto-reflexão e a auto-análise das mesmas.

**Tabela 105 – Conteúdo a mencionar nos portfólios das crianças: auto-avaliação**

Rede Pública	Rede Privada
<b>B1</b> – “Auto-avaliação que as crianças fazem dos próprios trabalhos”.	<b>VS1</b> – “Avaliação das crianças/grupo”.
<b>B2</b> – “Avaliação das minhas produções (as auto-avaliações das crianças)”.	

O registo de ocorrências significativas, somente é mencionado pelas educadoras da rede privada.

**Tabela 106 – Conteúdos contidos nos portfólios das crianças: rede privada**

Rede Privada
<b>VS1</b> – “Trabalhos das crianças; registo de ocorrências significativas”.
<b>VS3</b> – “Ocorrências; trabalhos realizados por elas devidamente organizados”.

### 3.18. Conteúdos referenciados são os necessários/fundamentais

Todas as educadoras consideram os conteúdos valorizados nos seus portfólios como sendo os fundamentais, os essenciais e os necessários. Duas educadoras da rede pública prevêm a hipótese de os alterar durante o ano lectivo, pois, tal como afirmam, com as crianças tudo é imprevisível, o que de uma certa forma vai ao encontro das afirmações de Worthan et al. (1998, referenciados por Frison, 2008, p. 217) e referidas por nós, quando afirmam que a organização e o conteúdo dos portfólios são “influenciados pelos objectivos que se buscam atingir”.

**Tabela 107 – Conteúdos referenciados são os necessários/fundamentais**

Rede Pública
<b>B1</b> – “De momento são os necessários, não sei se até ao final do ano se manterão ou serão alterados”.
<b>B2</b> – “Até ao momento são os necessários e os essenciais, mas com as crianças tudo é imprevisível. Não sei se não terei necessidade de acrescentar ou tirar algum item. Tudo depende da funcionalidade e da forma como o trabalho evoluir”.

### 3.19. Conteúdos a acrescentar no portefólio

Todas as educadoras questionadas, com a excepção de uma de cada rede de educação pré-escolar consideram que os conteúdos contemplados nos portfólios por si

construídos são os essenciais. No momento da realização da entrevista, nenhuma educadora acrescentaria ou modificaria a organização dos portfólios adotados/construídos nesse ano lectivo.

**Tabela 108 – Conteúdos a acrescentar no portefólio**

Rede Pública	Rede Privada
<b>B3, B4</b> – “Para já nenhuns”.	<b>VS1, VS2</b> – “Para já nenhuns”.
<b>B2</b> – “Não tenho conteúdos a acrescentar de momento”.	
<b>M1</b> – “São os essenciais”.	

É de realçar a opinião de uma educadora da rede pública, que considera importante a introdução da auto-avaliação, já referenciada anteriormente nos portfólios. Por seu lado, uma educadora da rede privada, considera que a introdução de um suporte digital nos portfólios era uma forma de enriquecimento destes.

**Tabela 109 – Conteúdos a acrescentar no portefólio: auto-avaliação e suporte digital**

Rede Pública	Rede Privada
<b>M4</b> – “Acrescentar a auto avaliação das crianças”.	<b>VS3</b> – “Um suporte digital (vídeo/áudio)”.

### 3.20. Os portfólios contemplam todas as aprendizagens das crianças

Nesta sub-categoria só obtivemos a participação das educadoras da rede privada, que realçam que no dia-a-dia as crianças realizam e adquirem muitas aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal que, infelizmente, não são mencionadas nem referenciadas no portefólio, como é o caso das aprendizagens que adquirem durante as brincadeiras ao faz-de-conta nos diferentes cantinhos da sala.

**Tabela 110 – Aprendizagens contempladas nos portefólios**

Rede Privada
<b>VS3</b> – “Há aprendizagens muito engraçadas e de extrema importância que não são mencionáveis no portefólio”.

### 3.21. Organização dos portfólios das crianças

A maioria das educadoras de ambas as redes organizam os portfólios de acordo com as áreas de conteúdo das OCEPE. Mais uma vez, é realçada a importância deste

documento no desenvolvimento da prática educativa e na organização de alguns instrumentos de trabalho e avaliação.

**Tabela 111 – Como são organizados os portfólios**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M1</b> – “Num dossier onde se podem observar os trabalhos das crianças”.	<b>VS1</b> – “Por áreas de conteúdo”.
<b>M4</b> – “Pelas áreas curriculares”.	<b>VS2</b> – “Por categorias. Por exemplo: expressão e comunicação; domínio da linguagem; domínio da matemática”.

Organizar os trabalhos realizados pelas crianças de acordo com a sua ordem cronológica facilita a observação rápida da evolução das crianças nas diferentes actividades.

**Tabela 112 – Organização por ordem cronológica**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M4</b> – “Por datas e sequência temporal de modo a reflectir sempre sobre o trabalho realizado mais recentemente e poderem ser usados para documentar os progressos das crianças”.	<b>VS3</b> – “Organizo-o por mês”.

Algumas educadoras da rede pública demonstram o seu desconhecimento acerca da construção e organização deste instrumento de trabalho/avaliação. Tal como já referenciámos anteriormente, não existe uma orientação universal de como se deverá organizar os portfólios, nem quais os seus conteúdos. Assim, estes poderão variar de educador para educador, visto serem um instrumento construído e organizado de acordo com a prática pedagógica de cada um, sem esquecer o desenvolvimento, as características e a faixa etária das crianças.

**Tabela 113 – Desconhecimento em relação à organização dos portfólios: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>M1</b> – “Não tenho conhecimentos para elaborar de outra forma”.
<b>M3</b> – “Se é a forma mais adequada não sei, mas é como sei fazer”.

Reflectindo sobre o que dissemos nesta sub-categoria, poderemos afirmar que o desconhecimento por parte dos educadores em relação a este instrumento de trabalho e, conseqüentemente, de avaliação, mais uma vez é evidente e realçado. Este desconhecimento também é identificado por Barreira (2001).



Outro aspecto que consideramos importante sublinhar, tal como é identificado por alguns dos autores na literatura específica, é que os educadores não sabem qual o melhor método e forma de organizar os portefolios. Como os documentos, em relação à rede da educação pré-escolar, são escassos e as OCEPE são dos poucos que fazem parte do dia-a-dia do educador, a maior parte opta por organizar os portefolios das crianças de acordo com as áreas de conteúdos e os diferentes domínios identificados nestas.

### **3.22. Vantagens e desvantagens da utilização de portefolios como instrumento de avaliação**

As sub-categorias C3.22 e C3.23 estão relacionadas; por isso, iremos analisá-las conjuntamente.

Analisando as respostas das educadoras de ambas as redes, poderemos afirmar que os portefolios são um instrumento de avaliação que completam os instrumentos avaliativos já existentes, ou seja, os portefolios são a forma mais objectiva e honesta de avaliar as crianças. Neles, e de acordo com os conteúdos seleccionados pelos educadores e pelas crianças, estão organizados todos os trabalhos das crianças que facilitam a observação do seu desenvolvimento, bem como, a sua evolução e as competências que conseguiram adquirir.

**Tabela 114 – Vantagens da utilização dos portefolios como instrumento de avaliação**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>M1</b> – “Forma mais objectiva de fazer a avaliação”.	<b>VS1</b> – “Veio completar a avaliação já existente”.
<b>M4</b> – “Podemos mais facilmente ver a sua evolução”.	<b>VS2</b> – “Representa as competências adquiridas pela criança de forma regular”.

Realçamos a opinião de duas educadoras da rede pública, quando manifestam que o portefolio não serve somente para o educador avaliar o desempenho das crianças na realização de actividades que lhe são propostas, mas serve também para o educador reflectir e avaliar a sua prática educativa e adaptá-la às crianças e ao grupo.

**Tabela 115 – Vantagens da utilização dos portefolios como instrumento de avaliação: rede pública**

<b>Rede Pública</b>
<b>M2</b> – “Não serve apenas para avaliação, serve sim para facilitar a interpretação e o gosto pela reflexão da nossa actividade”.
<b>M3</b> – “A avaliação realizada com crianças é uma actividade educativa constituindo também uma base de avaliação para o educador”.

As desvantagens mais referidas pelas educadoras de ambas as redes foram o ser um documento complexo, cuja elaboração requer grande disponibilidade do educador e uma participação activa das crianças para a sua organização e construção. Por estas razões e devido ao elevado número de crianças por turma nem sempre se torna possível de concretizar.

**Tabela 116 – Desvantagens da utilização dos portefolios como instrumento de avaliação**

<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>B1</b> – “É muito trabalhoso”.	<b>PP1</b> – “Não é um instrumento fácil de trabalhar pois implica muito tempo de registo”.
<b>B2</b> – “É um trabalho acrescido ao educador, perante outros quando o grupo é de 25 crianças. Perde-se muito tempo em horas não lectivas a organizá-lo e a torná-lo funcional e perceptível para a criança, educadora, pais e todos os seus consultores”.	
<b>B3, B4</b> – “Ser muito trabalhosos e ser em grande número, ou seja, 25 para cada criança”.	

Quer as vantagens, quer as desvantagens identificadas pelas educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar vão de encontro às nomeadas por Fernandes (2005) na literatura específica sobre portefolios.

É de salientar a opinião de uma educadora da rede privada que refere que a utilização dos portefolios não tem desvantagens e outro que considera que este instrumento pode apresentar algumas falhas de informação do foro afectivo, pois os sentimentos e as relações que se criam e desenvolvem entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, na sua maioria, não se vêem, nem vêm descritas no portefolio. Contudo, este aspecto não foi mencionado nem referenciado por nenhum dos autores por nós referenciados.

**Tabela 117 – (Des)Vantagens da utilização dos portefolios como instrumento de avaliação**

<b>Rede Privada</b>
<b>VS1</b> – “Não vejo quaisquer desvantagens”.
<b>VS4</b> – “Pode haver uma lacuna a nível de informação sócio afectiva”.

### **3.23. Motivos para escolher o portefolio como instrumento de avaliação**

A funcionalidade é o motivo apontado pelas educadoras da rede pública para recorrerem ao portefolio como instrumento de avaliação. Mais uma vez, a participação das educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar foi reduzida.

**Tabela 118 – Motivos para escolher o portfolio como instrumento de avaliação**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “Porque o acho funcional na avaliação”.

### **3.24. SÍNTESE**

A participação das educadoras da rede pública relativamente aos aspectos integrados nesta categoria foi superior às da rede privada. Um dos motivos que contribui para este facto é as educadoras do Concelho de Santa Maria da Feira não recorrerem ao portfolio como instrumento de trabalho nem de avaliação porque, apesar de já o terem sugerido à direcção da instituição esta não o permite.

Outra razão apontada para a não utilização do portfolio é o desconhecimento que possuem em relação ao mesmo. Porém, cada vez mais o portfolio é utilizado na educação pré-escolar como instrumento de trabalho e de avaliação, pois através dele é possível reunir, de uma forma organizada e estruturada, todos os trabalhos das crianças o que vai de encontro às ideias de Vavrus (referenciado por Gullo, 1994), McAfee e Leong (1997) e Melo e Freitas (2006).

Outro motivo que leva as educadoras a utilizarem os portfolios é poderem observar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, bem como, as suas principais necessidades e dificuldades. Além destas razões os portfolios são um meio de avaliação de comportamentos, atitudes, valores e competências adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo o que vai de encontro ao referenciado nas OCEPE e Vavrus.

Para as educadoras de ambas as redes, os portfolios são uma colecção/compilação sistemática e organizada dos trabalhos efectuados pelas crianças. Estas perspectivas são validades pelas ideias de Villas Boas (2008) e Damião (1996).

Algumas educadoras consideram o portfolio como sendo um valioso instrumento de avaliação o que demonstra o lugar de destaque que este começa a alcançar no processo de avaliação. Assim, poderemos dizer que os portfolios são instrumentos que compilam, organizada e sistematicamente, todos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo, tal como defendem Nunes (referenciado por Melo e Freitas, 2006) e Frisson (2008).

Outra consideração importante em relação aos portfolios é que além de serem importantes no processo avaliativo também são um meio facilitador de transição e da

continuidade educativa entre os anos de jardim-de-infância e o 1º ciclo. Através dele, os educadores/professores têm oportunidade de observar o desenvolvimento global das crianças. Esta articulação é referenciada por Fernandes (2005). Além desta articulação o portfólio é um meio de partilha de informação com a família, ou seja, através do uso do portfólio a participação da família no processo educativo é mais activa, tal como defendem Gelfer e Perkins (1996) e Frisson (2008).

Para as educadoras que constituíram a nossa amostra, a idade ideal para se construir portfólios são os 5 anos. Contudo, esta perspectiva não é validada pelas ideias dos autores referenciados na literatura específica, como Frisson (2008). Para este autor quanto mais cedo as crianças começarem a contactar e a construir este instrumento melhor. Porém, este tem que ser adaptado às características, desenvolvimento e à faixa etária das crianças.

Em relação à periodicidade da construção dos portfólios, poderemos dizer que não existe um tempo standard, ou seja, é um instrumento que se pode construir ao longo de uma semana, mês, período, ano ou mais que um ano lectivo. Porém, a participação e o envolvimento das crianças vai desde o primeiro dia até ao último.

Em relação aos tipos de portfólio poderemos concluir que as educadoras entrevistadas identificaram três tipos: portfólio do educador, da criança e de aprendizagem. Este último também referenciado por Shores e Grace (2001).

Todas as educadoras consideram que o portfólio é um instrumento fácil de consultar, desde que esteja devidamente organizado e estruturado. Porém, não é um instrumento de rápida consulta, devido ao número elevado de trabalhos que possui; outra das razões apontadas, é que muitas vezes é necessário a análise e a recolha de opiniões de outras pessoas acerca dos trabalhos das crianças, o que o poderá tornar a sua consulta prolongada.

Em relação aos conteúdos e à organização dos portfólios poderemos dizer que existem muitas dúvidas por parte das educadoras, o que valida o desconhecimento e a necessidade de acções de formação, referenciado por Barreira (2005).

Assim, e de acordo com as educadoras, o portfólio dos educadores deverá conter os registos e os trabalhos realizados pelas crianças (nem que sejam fotocopiados ou scanizados), bem como a planificação/descrição das actividades realizadas ou a realizar. Também poderá conter todas as anotações e observações que os educadores considerem úteis e importantes acerca das crianças e do grupo.

Em relação aos conteúdos dos portfólios das crianças, os trabalhos realizados por estas de acordo com as diferentes áreas de conteúdo foram os mais enumerados. A auto-avaliação, referenciada por Villas Boas (2004), Melo e Freitas (2007) entre outros autores, também foi referenciada por educadoras de ambas as redes. Outro conteúdo que deverá ser valorizado neste portfólio é o registo de ocorrências significativas.

Apesar desta divergência de opiniões todas as educadoras consideram que os conteúdos contidos nos seus portfólios são os necessários e os fundamentais. Contudo, algumas põem a hipótese de os alterar/modificar durante o ano lectivo, pois com as crianças tudo é imprevisível, ou seja, o que é hoje não é amanhã. Estas ideias são revalidadas por Worthan et al (1998). De acordo com a opinião de algumas educadoras, acrescentar um suporte digital e as auto-avaliações das crianças ao portfólio, seria uma mais valia.

No que diz respeito à organização dos portfólios das crianças, a maioria das educadoras organiza-os de acordo com as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE. Outra forma de organizar os portfólios é por ordem cronológica, ou seja, por datas (dias ou meses). Pois, e de acordo com as educadoras há uma maior possibilidade de comparar e reflectir sobre o trabalho mais recente e o mais antigo, analisando pormenorizadamente os progressos das crianças.

A selecção dos trabalhos para o portfólio das crianças deverá ser realizada entre o educador e as crianças, ideias estas também defendidas e apresentadas por Parente (2000) e Villas Boas (2006). Porém, o educador tem a grande responsabilidade de organizar os portfólios das crianças mais novas, ou seja, de 3 e 4 anos de idade, tal como dizem Parente (2004) e Villas Boas (2008) entre outros autores. As crianças de 5/6 anos, que cresceram com este instrumento de trabalho, já organizam os seus trabalhos com a orientação dos educadores e, por vezes, ajudam os colegas mais novos. Além destas competências, dão opiniões e sugestões sobre a sua organização e construção.

Todas as educadoras consideram o portfólio como um instrumento importante na avaliação das crianças, pois evidencia o desenvolvimento cognitivo e gráfico das mesmas. Também é benéfico para os educadores, porque através da observação e análise dos trabalhos contidos nele o educador poderá e deverá reflectir e avaliar a sua prática de modo a organizá-la tendo em consideração as características do grupo.

De acordo com as perspectivas das educadoras poderemos afirmar que os efeitos dos portfólios na avaliação das crianças são positivos, pois estes ajudam as

crianças a descobrirem-se a si mesmas e a aperceberem-se das suas conquistas, aprendizagens e necessidades. Estas opiniões são defendidas por Fernandes (2005) e Melo e Freitas (2006).

É de salientar a opinião de algumas educadoras que consideram que sem o portfolio muitas observações e informações relativamente às crianças poderiam não ser consideradas pelos educadores. Porém, nem todas as aprendizagens significativas adquiridas pelas crianças no dia-a-dia são contempladas no portfolio, como é o caso das conquistadas ao brincar *ao faz de conta* nos diferentes cantinhos da sala de actividades.

As principais vantagens do recurso ao portfolio, como instrumento de avaliação, é eles complementarem os instrumentos de avaliação já existentes e serem a forma mais objectiva e honesta de avaliar as crianças, ou seja, evidenciam as competências adquiridas pelas crianças de uma forma regular num determinado período de tempo. Outra das vantagens identificada é que o portfolio, além de servir para avaliar as crianças, serve também para o educador avaliar a sua prática pedagógica e readaptá-la de acordo com as necessidades das crianças e do grupo.

As principais desvantagens do portfolio é ser um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do educador para a sua organização/construção.

Em relação a este aspecto é de referenciar a opinião de duas educadoras. Uma considera que o portfolio não tem desvantagens. Outra refere que poderá conter algumas falhas de informação do foro afectivo, visto os sentimentos, as emoções e as relações que as crianças estabelecem e desenvolvem no dia-a-dia não serem visíveis nele.

A funcionalidade é o principal motivo porque as educadoras escolhem o portfolio como instrumento de trabalho e de avaliação.

#### **4. Outras considerações dos educadores**

No que respeita a esta última categoria dever-se-á realçar a participação somente das educadoras da rede pública de educação pré-escolar. Esta categoria está dividida em 8 sub-categorias que serão analisadas de acordo com a sua relevância para este trabalho.

As educadoras questionadas realçaram que se as turmas fossem mais reduzidas (sub-categoria C4.1) e se existisse mais pessoal auxiliar (sub-categoria C4.2), para que o educador possuísse mais tempo livre para se debruçar e reflectir sobre a avaliação e, consequentemente, realizá-la com mais rigor e precisão seria benéfico para o processo

de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças e do grupo de trabalho.

**Tabela 119 – Constituição de turmas**

<b>Rede Pública</b>
<b>B2</b> – “Turmas mais reduzidas”.
<b>B2</b> – “Mais pessoal auxiliar para que o educador possa fazer uma avaliação em mais momentos”.

Outra consideração que gostaríamos de realçar é a falta de formação adequada aos interesses dos educadores de infância, como poderemos observar através da resposta fornecida por uma educadora da rede pública. Esta falta de (in)formação também foi visível nas categorias anteriores.

**Tabela 120 – Formação e acções de formação**

<b>Rede Pública</b>
<b>M2</b> – “(...) formação adequada a todos os educadores”.

Além destas ideias, consideramos importante valorizar os tempos de avaliação presentes e salvaguardados na legislação dos restantes níveis de ensino. Este facto, não acontece na educação pré-escolar, ou seja, nenhum educador de infância tem direito a tempos para realizar uma avaliação mais concisa e precisa das crianças. Neste nível de ensino a avaliação é realizada de uma forma apressada, fora do horário lectivo e geralmente fora do contexto educativo. Estas circunstâncias, por vezes, poderão ser prejudiciais para ambas as partes do processo educativo.

**Tabela 121 – Tempos de avaliação**

<b>Rede Pública</b>
<b>M2</b> – “ (...) tempos de avaliação como nos demais níveis de ensino. Isto não se verifica na educação pré-escolar”.

Todas as sub-categorias identificadas e não referenciadas neste capítulo poderão ser vistas na íntegra no Apêndice IV e as respostas obtidas através da análise das entrevistas realizadas às educadoras que constituem a nossa amostra, no anexo I.

#### **4.1. SÍNTESE**

Nesta categoria só obtivemos a perspectiva das educadores da rede pública.

Assim, e de acordo com estas poderemos afirmar que, se as turmas fossem menos numerosas e se existissem mais recursos humanos para o educador se poder dedicar e debruçar mais sobre a avaliação das crianças, seria benéfico para o processo educativo e, também, para as crianças.

Outra consideração que foi mencionada pelas educadoras e que cada vez mais vai ao encontro das ideias de Barreira (2005), é a falta de formação adequada sobre o processo de avaliação e sobre os portefólios.

Os tempos de avaliação existentes nos restantes níveis de ensino também deveriam ser aplicados à educação pré-escolar.



## CONCLUSÃO

Apesar dos avanços verificados ao longo dos últimos tempos em relação à educação pré-escolar, bem como a alguns conceitos importantes que dela fazem parte, como é o caso do currículo, da avaliação e dos instrumentos de avaliação utilizados para avaliar as crianças em idade pré-escolar, podemos dizer que ainda existem muitas dúvidas por parte dos educadores, bem como, algumas divergências de opiniões.

Assim, e depois de analisados detalhadamente os dados obtidos é nossa intenção valorizar as principais conclusões que daí crescem.

Poderemos dizer que, actualmente, a avaliação é uma prática constante e diária na educação pré-escolar, visto os educadores de uma forma discreta e indirecta, os educadores avaliarem as crianças e o seu grupo de crianças. Só através deste processo têm a possibilidade de observarem e constatarem as aprendizagens adquiridas e os progressos das crianças, bem como, as suas dificuldades, necessidades e retrocessos. Neste caso, o educador poderá intervir o mais precocemente possível, de modo, a proporcionar às crianças todas as hipóteses e possibilidades de se desenvolverem dentro de um ambiente saudável e harmonioso, nem que para isso tenha de reorganizar as estratégias e as actividades, elaborar alguns relatórios e recorrer a técnicos especializados, como médicos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas de fala, educadores/professores de educação especial entre outros.

Neste sentido, poderemos afirmar que a avaliação é um elemento integrante e regulador do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, se o educador não tiver a oportunidade de avaliar as crianças, não conseguirá planificar o seu trabalho em função das características da criança e do grupo, o que acabará por ser prejudicial para o sucesso/êxito educativo individual e do grupo. Assim, e nesta perspectiva, diremos que a avaliação na educação pré-escolar é um suporte de planeamento e de organização da prática pedagógica.

Por tudo isto, poderemos afirmar que a avaliação na educação pré-escolar é tão importante como nos restantes níveis de ensino. É através dela que os educadores avaliam e constataam a realidade do seu grupo, bem como, o modo de como a sua prática pedagógica está a ser aceite pelas crianças e os resultados que está a ter junto das mesmas.

A avaliação não é um processo fácil de realizar, antes pelo contrário é um processo complexo e difícil, principalmente quando as opiniões dos educadores em relação às crianças nem sempre são as mais favoráveis.

Porém, actualmente, os educadores de ambas as redes de educação pré-escolar dispõem de um leque muito diversificado de práticas de avaliação a que poderão recorrer diariamente para avaliarem as crianças como seres individuais e como seres inseridos num grupo.

Assim, as práticas de avaliação identificadas pelas educadoras que entrevistámos de ambas as redes, são análogas e algumas delas até se complementam. Neste sentido, as práticas avaliativas consideradas mais importantes e adequadas à educação pré-escolar são: o registo de ocorrências significativas ou o registo individual, a observação directa e o portefólio.

É de salientar que algumas educadoras consideram a avaliação diagnóstica, contínua e sumativa como práticas avaliativas. Mas, de acordo com alguns documentos legislativos e autores referenciados na literatura específica, como Cardinet (1993), Pacheco (1995) e Alves (2001, 2007), estas são funções/modalidades da avaliação.

A necessidade da existência destas práticas de avaliação no sistema educativo onde se desenvolve a prática pedagógica e a flexibilidade da adaptação destas às características e necessidades das crianças são os principais motivos por que são consideradas fundamentais para este nível de ensino. Outra razão, é o facto de algumas delas serem naturais e acontecerem espontânea e constantemente na sala de actividades, como é o caso da observação dos comportamentos e das atitudes das crianças ao longo do dia, e da observação e análise dos trabalhos realizados pelas crianças.

O processo de observação é considerado fundamental e essencial pelas educadoras, o que vai de encontro às perspectivas de Bredekamp e Rosengrant (1993), Cortesão e Torres (1994) e Diego (2000). Quer para as educadoras de ambas as redes, quer para estes autores é através da observação constante que os educadores terão a possibilidade de analisar e interpretar o que acontece diariamente com as crianças na sala de actividades e, assim, de uma forma mais consciente poderão organizar e/ou reorganizar a sua prática educativa de acordo com a reflexão que realizarão sobre tudo o que observaram.

Ainda dentro deste objectivo poderemos afirmar que a maioria dos educadores opta por realizar uma avaliação individual e colectiva das crianças que constituem o grupo, pois será impensável e praticamente impossível avaliar as crianças como seres

individuais sem as avaliar como seres inseridos num grupo e vice-versa. Ou seja, as crianças como seres individuais têm atitudes e comportamentos que podem alterar-se perante todo o grupo. A nível de desenvolvimento e aquisições de aprendizagens também é importante realizar ambas as avaliações, pois que individualmente as crianças poderão ter realizado com êxito as actividades, mas estas poderão não estar totalmente consolidadas e ter-se-à de voltar a trabalhá-las a nível do grupo.

Antes de passarmos aos objectivos relacionados com os portefólios, considerámos importante referir que a avaliação na educação pré-escolar é um processo muito difícil de realizar. “*Ninguém gosta de avaliar*”, muito menos quando os avaliados são seres tão frágeis e pequenos, que de um momento para o outro tanto podem apresentar grandes evoluções e progressos, como logo a seguir podem demonstrar drasticamente alguns retrocessos. Com estas crianças nunca se sabe bem como será o dia de amanhã, quais os seus interesses, os seus ímpetos e as suas opiniões. Os dias no Jardim-de-Infância são como um mundo mágico cheios de mil e uma surpresas agradáveis ou não.

Nesta perspectiva, poderemos dizer que a avaliação na educação pré-escolar não se deverá restringir somente às três áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE, pois esta envolve um leque diversificado de aspectos que podem e devem ser analisados e avaliados, como o aspecto motor, cognitivo, afectivo, verbal, auditivo, sensorial, entre muitos outros.

Ainda dentro deste conceito, consideramos de suma importância salientar que a pedagogia utilizada pelos educadores é a pedagogia participativa que é defendida por Formosinho (2007). Tal como a autora salienta as educadoras referenciam que esta pedagogia *aceita e vê a criança como ela é*, ou seja, como um ser com opiniões, sentimentos, angústias, receios, (...) e gostos que sempre que possível deverão ser aceites e concretizados.

Nesta perspectiva, a criança será o interveniente principal, isto é, será um participante activo onde tudo é organizado, adequado, planificado e desenvolvido em função de si, de acordo com as suas características, e o mais valorizado serão os seus progressos, tal como defendem Perrenoud (1999), Barreira e Pinto (2005) e Melo e Freitas (2006).

Actualmente, e cada vez mais, os educadores recorrem ao portefólio como instrumento de trabalho e como um auxílio na avaliação das crianças. Num portefólio bem estruturado e organizado é possível reunir uma infinidade de informações e

diversidade de trabalhos realizados pelas crianças que permitirão observar o seu crescimento, desenvolvimento, necessidades e dificuldades. Isto é validado pelas ideias de Vavrus (referenciado por Gullo, 1994), McAfee e Leong (1997) e Melo e Freitas (2006).

Poderemos, ainda, afirmar que os portfolios são um meio de avaliação de comportamentos, atitudes, valores e competências adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo o que também é referenciado nas OCEPE e por Vavrus (1994).

Outra conclusão que poderemos retirar, através da análise dos dados, e que vai de encontro às perspectivas de Villas Boas (2008) e Damião (2008) é que os portfolios são colecções/compilações sistemáticas e organizadas dos trabalhos efectuados pelas crianças.

Outro motivo pelo qual se recorre aos portfolios na educação pré-escolar é este ser um importante de avaliação, pois compila os trabalhos das crianças, realizados ao longo de um determinado período de tempo. A forma organizada e sistemática, bem como, o período de tempo são aspectos também considerados por Nunes (referenciado por Melo e Freitas, 2006) e Frisson (2008).

Os portfolios são, ainda, um meio facilitador de transição entre o Jardim de Infância e o 1º ciclo, bem como, entre os próprios anos de frequência de Jardim-de-Infância. Esta articulação é defendida e considerada por Fernandes (2005).

A partilha de informações com os pais/família é outro aspecto considerado importante pelos educadores de ambas as redes de educação pré-escolar para utilizarem os portfolios. Estas ideias também são defendidas apresentada por Gelfer e Perkins (1996) e Frisson (2008).

Outra conclusão interessante que poderemos identificar neste trabalho é sobre a divergência de opiniões dos educadores em relação aos autores referenciados na literatura específica, ou seja, para os educadores de ambas as redes de educação pré-escolar a idade ideal das crianças para construirem portfolios são os 5 anos. Mas, de acordo com Frisson (2008), quanto mais cedo as crianças começarem a contactar com este instrumento e a construí-lo melhor. Assim, poderemos dizer que a partir dos três anos de idade e com a orientação e supervisão do educador as crianças poderão começar a construir e a organizar o seu portfolio. Contudo, este tem de ser adaptado às características, desenvolvimento e acima de tudo à faixa etária das crianças.

Os tipos de portfolio mais conhecidos, actuais e mais utilizados no meio educativo são o portfolio do educador, da criança e de aprendizagem, sendo alguns deles mencionados por Shores e Grace (2001).

Todos estes portfolios poderão ser construídos ao longo de um período de tempo, que poderá variar entre uma semana, mês, período, ano ou até mais anos lectivos. Por isso, poderemos afirmar que não existe um limite de tempo definido e universal para a organização/construção dos portfolios.

Em relação ao último objectivo do nosso trabalho, ou seja, em relação aos conteúdos e à organização dos portfolios, constatámos que existem muitas dúvidas por parte das educadoras de ambas as redes de educação pré-escolar o que valida a necessidade urgente de acções de formação sobre este instrumento de trabalho e avaliação, referenciada por Barreira (2005).

Assim, os conteúdos considerados mais relevantes são os trabalhos realizados pelas crianças de acordo com as diferentes áreas de conteúdo. A auto-avaliação, referenciada e valorizada por Villas Boas (2004) e Melo e Freitas (2007), também é um conteúdo que faz parte dos portfolios de algumas educadoras da rede pública.

O registo de ocorrências significativas deverá, de igual modo, fazer parte do portfolio das crianças, visto ser uma das práticas de avaliação identificada e mencionada como sendo uma das mais importantes e utilizadas na educação pré-escolar.

Porém, e apesar do leque de conteúdos identificados ser reduzido, as educadoras consideram que eles são os necessários e os fundamentais. Em sua opinião, a introdução de um suporte digital e das auto-avaliações em todos os portfolios das crianças construídos, seria uma mais valia para este instrumento.

Em relação à organização dos portfolios na educação pré-escolar é muito frequente organizá-lo de acordo com as áreas de conteúdo. Mas, a ordem cronológica, ou seja, do mais recente para o mais antigo aos poucos e poucos vai ganhando cada vez mais adeptos, pois desta forma torna-se mais fácil observar e analisar a evolução das crianças nos trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo.

No que diz respeito à selecção dos trabalhos que vão ser contemplados nos portfolios esta deverá ser feita de comum acordo entre o educador e as crianças. Porém, no caso das crianças mais novas, ou seja, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos esta tarefa caberá mais ao educador, mas, mesmo neste caso as crianças deverão, sempre que possível, serem ouvidas. Estas conclusões são validadas pela opinião de alguns autores, como Parente (2000, 2004) e Villas Boas (2008).

Outra consideração que ainda deveremos mencionar dentro deste assunto, é que, ao contrário do que se pensa, os efeitos da utilização de portfolios no processo avaliativo das crianças são benéficos e positivos, pois este instrumento de trabalho e, consequentemente, de avaliação ajuda as crianças a reconhecerem-se a si próprias, aos outros e a aperceberem-se de uma forma natural das suas conquistas, aprendizagens e necessidades. Estas perspectivas são defendidas por Fernandes (2005) e Melo e Freitas (2006).

Através da análise dos dados, poderemos ainda afirmar que sem o portfolio muitas observações e informações acerca das crianças poderiam não ser consideradas nem contempladas pelos educadores no momento de reflexão da prática educativa e da avaliação das crianças. Mas, existem aprendizagens e aspectos do foro afectivo que não são contemplados no portfolio, como é o caso, das aprendizagens que as crianças adquirem quando brincam ao faz-de-conta nos diversos cantinhos da sala de actividades e os laços de amizade, afecto e carinho que desenvolvem ao longo do tempo com todos os intervenientes do seu processo de formação, ou seja, com o educador, a auxiliar e os restantes colegas de grupo.

Antes de finalizar, achamos oportuno referenciar as principais vantagens e desvantagens dos portfolios. Assim, as principais vantagens dos portfolios é serem um complemento dos restantes instrumentos de avaliação e serem a forma mais objectiva e honesta de avaliar as crianças, visto evidenciarem e valorizarem as competências adquiridas pelas crianças de uma forma regular e sistemática ao longo de um período de tempo. Outra das vantagens é servirem como meio de avaliação da prática pedagógica do educador, ou seja, através da observação e análise do portfolio das crianças o educador terá a possibilidade de reflectir sobre a sua prática e adaptá-la, readaptá-la e organizá-la de acordo com as necessidades das crianças.

A principal desvantagem é serem um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do educador para a sua organização/construção e, apesar de ser um instrumento fácil de consultar, a sua consulta é morosa devido ao elevado número de trabalhos que possui.

Apesar de cada vez mais os portfolios serem utilizados como instrumento de trabalho e de avaliação, existem instituições privadas de educação pré-escolar, como é o caso da instituição privada da nossa amostra do concelho de Santa Maria da Feira, que apesar de utilizar todos os instrumentos e práticas avaliativas identificadas e

referenciadas por nós, não utilizam os portfólios, porque apesar de as educadores já o terem sugerido à administração da instituição esta não o autoriza.

Dos resultados obtidos através das entrevistas que realizámos, podemos concluir que a forma como se processa a avaliação na rede pública e privada da educação pré-escolar é muito semelhante. Em ambas as redes as práticas avaliativas utilizadas são frequentemente as mesmas, com a excepção dos portfólios, em algumas instituições privadas.

As razões apontadas para recorrerem à utilização dos portfólios são, também, muito semelhantes e baseiam-se na forma estruturada como são organizados os trabalhos das crianças num determinado período de tempo.

Em ambas as redes de educação pré-escolar os portfólios são organizados principalmente de acordo com as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE. Por vezes, educadoras de ambas as redes organizam os portfólios por ordem cronológica.

Os conteúdos abrangidos nos portfólios de ambas as redes de educação pré-escolar são basicamente os trabalhos das crianças de acordo com as diferentes áreas de conteúdo. Em ambas as redes a selecção dos trabalhos é feita em consonância entre as crianças e o educador.

Assim, poderemos afirmar que a avaliação em ambas as redes baseia-se nos mesmos instrumentos e práticas de avaliação e é efectuada tendo sempre em atenção e em consideração o documento mais específico e importante para este nível de ensino: as OCEPE.

Porém, deveremos salientar que se o número de crianças por grupo fosse mais reduzido e se existissem mais recursos humanos para o educador conseguir debruçar-se mais tempo na observação e análise dos comportamentos, atitudes, informações e trabalhos das crianças e, consequentemente, no processo de avaliação, seria benéfico para os principais intervenientes do sistema educativo, ou seja, as crianças e o educador.

Os tempos de avaliação salvaguardados na legislação dos restantes níveis de ensino também deveriam ser atribuídos à educação pré-escolar. Neste nível de ensino o calendário escolar é mais longo que nos restantes, por isso, os dias para a avaliação são reduzidos o que faz com que muitas vezes esta seja realizada fora do horário lectivo, do contexto educativo, apressadamente e de uma forma menos honesta e concisa, o que poderá ser prejudicial quer para as crianças, quer para o educador.

Finalmente, deveremos ressaltar a necessidade de mais acções de formações adequadas aos temas actuais do sistema educativo, como é o caso da avaliação e alguns instrumentos de avaliação como por exemplo, o portefólio.

Muitas vezes as acções de formação desenvolvidas e às quais os educadores têm acesso não são de todo as que mais lhes interessam. Por vezes, os educadores são obrigados pelos seus superiores hierárquicos a frequentarem acções de formação sem terem o mínimo interesse nelas, e as acções que deveriam ser realizadas não o são. Por isso, verificamos alguma confusão e desconhecimento por parte dos educadores sobre temas/conceitos tão necessários e actuais como a avaliação e os portefólios.

Estes conceitos farão cada vez mais parte do quotidiano dos educadores de infância, porque cada vez mais a avaliação tem vindo a adquirir um lugar de destaque no processo educativo de todos os níveis de ensino e a educação pré-escolar não será uma excepção ao Sistema Educativo.

Outra consideração que consideramos útil fazer é a necessidade urgente de se redigirem documentos, artigos e trabalhos sobre como se deverá processar e realizar a avaliação na educação pré-escolar, bem como, sobre os portefólios, a sua organização e conteúdos mais importantes que este deverá conter. Esta consideração surge em virtude de ao longo desta investigação verificarmos que os educadores de infância praticamente só referenciaram as OCEPE como documento que seguem e que faz parte do seu dia-a-dia. Contudo, e apesar de existirem outros documentos era pertinente nesta altura elaborarem-se outros mais actuais e recentes, visto as OCEPE já existirem há mais de dez anos e durante estes anos verificaram-se algumas mudanças significativas a nível de organização, funcionamento e planeamento da prática educativa na educação pré-escolar.



## BIBLIOGRAFIA

### 1.1. - Referências Bibliográficas

ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. 46-47

ABRANTES, P. (2002). *Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. 7-15.

AFONSO, A. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.

ALENCAR, E. (1999). *Introdução à metodologia de pesquisa social*. UFLA.

ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000, 2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª e 3ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.

ALVES, C. (2004). *Currículo e Gestão: uma perspective integrada*. Porto: Porto Editora.

ALVES, M. (2007). *Portfolio na Educação Pré-Escolar – uma abordagem supervisiva de investigação, acção, formação*. Porto: Universidade Portucalense.

ALVES, C. (2009). *A avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância. A construção partilhada de portefólios de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.

AMADO, M. (1995). *A avaliação. Algumas ideias e algumas práticas*. Escola Moderna. Pp. 23-41.

ANDERSON, G., ARSENAULT, N. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.

APPLE, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa. Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. (1959). *Declaração dos direitos das crianças*. Nações Unidas.

BARBIER, J. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARREIRA, C. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 35, pp. 3-33

BARREIRA, C., e PINTO, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). In: *Investigar em Educação*, nº 4, pp. 23-105.

BEHRENS, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portefólio. In Alves, M. e Machado, E. (org), *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 153-167.

BENTES, C.; CRISTO, F. H.(1994). *Novas perspectivas na avaliação em língua portuguesa. Avaliação por portfolio*. In CARDOSO, C - Pensar avaliação melhorar a aprendizagem, B/15 -avaliação formativa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BEST, J., (1982). *Como investigar en educación*. Novena Edicion.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia práctica*. Barcelona: Ediciones Morata.

BREDEKAMP, S. e ROSENGRANT, T. (Eds.). (1993) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children (Vol. 1)*. Washington. DC. National Association for the Education of Young Children (NAYEC).

BERNARDES, C., MIRANDA, F. (2003). *O Portfolio, uma escola de competências*. Porto. Porto Editora.

BOGDAN R., BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CAMPOS, M (2009). *A aprendizagem ao longo da vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo*. Tese de Mestrado: Braga: Universidade do Minho.

CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.

CARDONA, M. (1990). A planificação do trabalho no jardim-de-infância. Construção de uma grelha para a observação do grupo de crianças. *Revista ESES*, 2, pp. 55-63.

CARVALHO, M.J.S., PORTO, L. S. (2005). *Portfolio educacional: proposta alternativa de avaliação: Guia didático*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

CARVALHO, S. (2007). Avaliação na educação infantil: o portfólio como ferramenta. *Revista Terra e Cultura*, nº 44, Ano 23, Janeiro a Julho, pp. 57-68.

CERVO, L.A. & BERVIAN, P. A. (1983). *Metodologia científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil

CHIZZOTTI, A., (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro. Cortez.

CIZEK, J. (1996). Learning, achievement, and assessment: constructs at a crossroads. In. Phye, G. (ed.), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment*. San Diego: Academic Press, pp. 1-33.

COELHO, M. (1992) retirado do site: [http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=298](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=298), consultado em 28 de Dezembro de 2009 e em 25 de Janeiro de 2010.

COELHO, C., CAMPOS, J. (2003). *Como abordar o portfolio na sala de aula*. Areal Editores.

CORTESÃO, L. e TORRES, A. (1994). *Avaliação pedagógica II. Mudança na escola: mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.

COUTINHO C. (2004). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6469> e consultado a 25 de Maio, 11 de Junho de 2009 e a 20 de Julho de 2010.

COUTINHO, C. (2005), Percursos de investigação em tecnologias educativas em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000). Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED.

COUTINHO, C. (2007). *Métodos de Investigação em Educação*. (Policopiado). Braga IEP Universidade do Minho.

COMMISSIONNE MINISTERIALE (1995). As novas orientações para uma escola de infância, In: Faria, Ana Lúcia Goulart de (org.) *Cadernos Cedes*, São Paulo: Papyrus, nº 37.

DAMIÃO, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva Editora.

DENZIN, N., LINCOLN, Y. (2000). *The discipline and practice qualitative research*. In Denzin, N., Lincoln, Y. (rds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 1-28.

DESHAIRE, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

DIEGO, J. (200). *La evaluación en la escuela infantil (3-6 anos). Quién necessita, qué información y para qué?* In *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa*, nº 4. Barcelona: Editorial Graó, pp. 57-64.

DIONÍSIO, M. e PEREIRA, I. (2006), disponível no site: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_educa\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf), consultado em 2 de Fevereiro de 2010.

DRUMMOND, M., (2003). *Assessing children's learning*. London: Fulton Publishers.

DRUMMOND, M., (2005). Avaliar as aprendizagens das crianças. *Revista Gedei: investigação e práticas*, nº 7, pp. 7-21.

ELISEU, M. (2003). *Olhares sobre a formação contínua dos educadores de infância: Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação.

ERASMIC, T. & LIMA (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

ESTRELA, A., NÓVOA, A. (1993). *Nota de apresentação*. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (org.), *Avaliações em educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.

ESTRELA, A., NÓVOA, A (1999). *Avaliação em educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FARR, R. e TONE, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.

FERNANDES, D. (1992, 1994). *Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. Pensar a Avaliação para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional B/10.

FERNANDES, D. (1995). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

FERNANDES, M. (2005). *O portfolio na educação de infância: uma estratégia de reflexão do educador e das crianças*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

FERREIRA, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano de sala de aula*. Porto: Porto Editora.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar que referencial?*. Porto: Porto Editora.

FINO, C. & SOUSA, J. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*. In Revista de Estudos Curriculares, 1(2), pp. 233-250, disponível no site: <http://www3.uma.pt/jessussousa/Publicações/37Alterarocurriculomudaraidentirada.pdf>, consultado em 28 de Dezembro de 2009 e em 22 de Janeiro de 2010.

FLICK, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Madrid. Ediciones Morata.

FISCHER, J. (2007). A relação entre o planeamento e a avaliação. In Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores, pp. 21-40.

FORMOSINHO, J. (Org.), SPODECK, B., BROWN, P., LINO, D. & NIZA, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora.

FOZ, D. (1987). *El proceso de investigacion en educacion* (2<sup>a</sup> Ed.). Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra, S.A.

FREIRE, MADALENA *et al* (1997). *Avaliação e planeamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II*. São Paulo: Artcolor

FRISON, L. (2008). *Portfolio na Educação Infantil. Ciências e Letras*. Porto Alegre, nº 43, Janeiro/Junho de 2008, pp. 213-117. Disponível em <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Consultado em 13/01/2010.

GABINETE PARA A EXPANSÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1997). *Legislação*. Lisboa. Departamento da Educação Básica, Novembro.

GABINETE PARA A EXPANSÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Departamento da Educação Básica, Outubro.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.

GIL, A.C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992,1993,1997, 2001). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GODOI, G. (2005). *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?* Revista Gedei: investigação e práticas, nº 7, pp. 70-82.

GOMEZ, G., FLORES, J., JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

GOODSON (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

GUBA, E.G. & LINCOLM, Y. S. (1988). *Naturalistic and Rationalistic Enquiry, in educational research, methodology, and measurement – an International Handbook*. John P. Keeves (editor), Oxford: Pergamon Press, p. 81-85.

GUBA, E., LINCOLN, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluations*. California: Sage Publications.

GULLO, D. (1994). *Understanding assesement and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HERNÁNDEZ, F. (2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed

HILL, M., HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo

HOHMAN, M., e WEIKART, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KANKAANRANTA, M. (1996). *Self-portrait of a child: portfolios as a means of self-assessment in preschool and primary school*. (ERIC Document reproduction service ED n° 403058).

KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

KLENOWSKY, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para la aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

LATORRE, A.; RINCON, D; ARNAL, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación educativa*. Barcelona, Hurtado Ediciones.

LEITE, C. (1993). *Um olhar curricular sobre a avaliação*. In C. Leite, J. Pacheco, E. Moreira, A. Carvalho, A. Jordão (orgs). *Avaliar a avaliação*. Colecção: Cadernos Pedagógicos, n.14. Porto: Edições Asa.

LEITE, C. (1995). *Avaliar e avaliação*. Porto: Asa.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget



LLAVADOR, F. (1994). *Las determinaciones y el cambio del currículo*. Apud Angulo, J., e Blanco N. (Coords), *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 369-383.

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MAIA, M. (2006). *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*. Universidade do Minho.

LAKATOS, E., MARCONI, M. (1991, 1993). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas Editora.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E.A. (1990, 1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas Editora.

MELO, R. e FREITAS, H (2006). *Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens*. Revista Referência II série, nº 2, Junho, pp. 62-74.

MÉNDEZ, J. M. Á. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.

MERRIAN, S. (1998). *QUALITATIVE Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p. 275.

MERTENS, D. M. (1998). *Research Methods In Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Plano para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa.

MAIA, M. (s/d). *Perspectivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar: o público e o particular*. Disponível em [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_no\\_Pre\\_Escolar.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_no_Pre_Escolar.pdf), consultado em 25 de Janeiro, 13 de Março, 20 de Julho e 10 de Outubro de 2009.

MOTA, F. (2003). Portfólios avaliativo: incorporando novas linguagens na avaliação. Disponível em [www:URL:http://www.ensinofernandomota.hpg.com.br](http://www.ensinofernandomota.hpg.com.br). Consultado em 10 de Janeiro de 2010.

NIZA, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora., pp. 139-159.

NÓVOA, A. (2005). Prefácio In D. Fernandes. *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, pp. 11-13.

NUNES, J (1999). Portfolio: uma nova forma de encarar a avaliação? *Revista Noesis*, S. Salvador, Nº 52.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1994). *Parecer nº 1/94, A educação pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e VASCONCELOS, . (1996). *Relatório Estratégico para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). *Comentário à Lei 5/97*. In: Legislação, Lisboa , Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Novembro

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002b). A avaliação alternativa na educação de infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 144-165.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., PARENTE, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação, in Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, nº 7, pp. 22-46.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, OCDE (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Edições Asa.

PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1995, 2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PARENTE, C. (2003). Avaliação na educação pré-escolar. *Cadernos da FENPROF*.

PACHECO, J. (2004). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

PARENTE, A. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

PERRENOUD, P. (1986). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares. A avaliação e a norma num ensino diferenciado*. In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Orgs), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, pp. 27-74.

PERRENOUD, P. (1999). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (orgs), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-190.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PORTUGAL, G. & SANTOS, P. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância – uma abordagem experiencial, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, nº 1,2,3Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pp. 127-144.

POSTIC, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

PUNCH, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora, 4<sup>a</sup> ed.

RODARI, G. (1982). *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus.

RODRIGUES, P. (1994). *As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos*. In Estrela, A. e Rodrigues, P. (Coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-120.

RODRIGUEZ, G., GIL, F. GARCIA, J. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Magala: Agibe.

ROLDÃO, M. (2000). *Currículo e gestão de aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: U. de Aveiro.

ROLDÃO, M. (2003, 2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROVIRA, E. (2000). Entramos en la era portafolio? Bordon, *Revista de Orientación Pedagógica*. Sociedad Española de Padagogia, Vol. 52, nº 4, pp. 509-521.

SÁ-CHAVES, I. (1998). *Porta-Fólios. No fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos*. In Almeida, L. e Tavares, J. (orgs), Conhecer, Aprender, Avaliar. Porto: Porto Editora, pp. 133-141.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade.

SÁ-CHAVES, I. (org.) (2005). *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Aveiro: Universidade.

SAVENYE, W., ROBINSON, R. (1996). *Qualitative Research Issues and Methods: an Introduction for Educational Tecnologists*. In Jonassen, D., (Ed) (1996), Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York: MacMillan USA, pp. 1171-1195.

SERRA; C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

SHORES, E. & GRACE, C (2001, 2008). *Manual de portfolio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SILVA, A. (s/d). *Avaliação de competências por portfolio*. Escola Secundária

SILVA, A.M. (2005). *Formação e construção de identidade(s): um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Universidade do Minho.

SILVA, T. (1997). *GT Currículo, 20º Reunião Anual da ANPED*, disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurria/tr978.html> consultado em 28 de Novembro e 20 de Dezembro de 2009 e em 5 de Janeiro de 2010.

SIMÕES, A. (2004). *O Educador como Prático Reflexivo...e a construção da sua identidade profissional*. Cadernos de educação de infância 71, pp. 8-13.

SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOUSA, A. (2009). *Investigação em educação. 2ª Edição: Livros Horizontes*.

STAKE, R. (1994). Case Studies. In Denzin, H, Lincoln, Y., Handbook of qualitative research. London, SAGE, pp. 236-247.

STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

STAKE, R. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

STAKE, R. (2000). *Case Studies*. In Denzin, N., Lincoln, Y. (rds.), Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 435-454.

STAKE, R. (2003). *Case Studies*. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (edits.), Strategies of Qualitative Inquiry. California: SAGE, (2ª edição), pp. 134-164.

STAKE, R.E. (2007). *A arte de investigação com estudo de casos*. Lisboa: Gulbenkian.

SPODEK, B. e SARACHO, O. (1998) *Ensinando crianças dos 3 aos 8 anos*. Porto Alegre; Artes Médicas.

YIN, R. (1989, 1984). Case Study Research. Design and Methods. Newbury Park: SAGE Publications, Applied Social Research Methods series, volume 5.

YIN, R. (1994). *Case Study research: Design and Methods (2ª Ed)* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

YIN, R. (2002). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications.

TADEU DA SILVA, T. (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

TORRES, S.C.G. (2007). *Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica*. Dissertação em Educação. PUCCampinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br>. Consultado em 25 de Abril de 2010.

VALA, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

VALA, J. (1995). *Culturas Organizacionais*. in VALA, J. et MONTEIRO, B., (1995), Psicologia Social das Organizações. Oeiras, Celta Editora, p. 14-37.

VALADARES, J. e GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

VASCONCELOS, T. (1998). *Que Tutela Pedagógica Única?* Boletim do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, nº 3, Novembro.

VASCONCELOS, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de pós-modernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 22.

VEIGA SIMÃO (2004). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica dos professores. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A.M. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora (pgs 95-107).

VEIGA SIMÃO, A. (2005). *O “portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem. Uma experiencia no ensino superior pós-graduado*. In Sá-Chaves, I.

(org.), Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora, pp. 85-100.

VEIGA SIMÃO, A. (2008). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens*. In Alves, M., e Machado, E. (org.), *Avaliação com Snetido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 125-151.

VILLAS BOAS, B.M. (2004, 2006). *Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico*. (5 ed.). São Paulo: Papirus.

ZABALZA, M. (1995). *Diseno y desarrollo curricular* (6º ed.). Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (2000). *Evaluación en educación infantil*. Perspectivar Educação, 6.

WORTHAM, BARBOUR E DESEJEAN-PERROTA (1998). *Portfolio Assessement: a handbook for preschool and elementary educators*. Maryland: Association for Childhood Education International.

## **1.2 – Referências Legislativas**

Decreto de 2 de Novembro de 1910.

Decreto de 29 de Março de 1911.

Lei nº 5/73 de 25 de Julho de 1973.

Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro de 1977.

Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro de 1979.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.



Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho de 1992.

Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro de 1994.

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997..

Decreto-Lei nº 173/95 de 20 de Julho.

Despacho Conjunto nº 186/ME/MSSS/MEPAT/96.

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho.

Circular nº 3 de 2 de Maio de 1997.

Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho de 1997.

Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto de 1997.

Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto de 1997.

Despacho Conjunto nº 300/97 de 9 de Setembro de 1977, 2ª série.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001.

Despachos Normativos nº 30/2001 de 19 de Julho de 2001.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto de 2001.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001.

Despachos Normativos nº 5020/2002 de 6 de Março de 2002.

Despacho nº 3/SEAE/2002, de 28 de Junho de 2002.

Decreto-Lei nº 209/2002 de 17 de Outubro de 2002.

Decreto-Lei nº 43/2003 de 13 de Março de 2003.

Despacho Normativo nº 1/2005 de 10 de Janeiro de 2005.

Despacho nº 12594/2006 de 16 de Junho de 2006.

Despacho nº 14026/2007 de 3 de Julho de 2007.

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 11 de Outubro de 2007.